šd
šolsko svetovalno delo
REVIJA ZA SVETOVALNE DELAVCE V VRTCIH, ŠOLAH IN DOMOVIH
letnik XXII, številka 3, 2018

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Vodilna tema

Vloga in položaj svetovalne službe v slovenskem šolskem sistemu

- Analiza potreb na področju strokovnega povezovanja v svetovalnih službah
- Psihologija v šolskem svetovalnem delu: quo vadis?
- Sodelovanje med ravnateljem in šolsko svetovalno službo – priložnost, ki je pedagog ne sme prezreti

3

Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana
ISSN 1318 - 8267
9 771318 826002

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

Razširjajmo znanje

-50 %

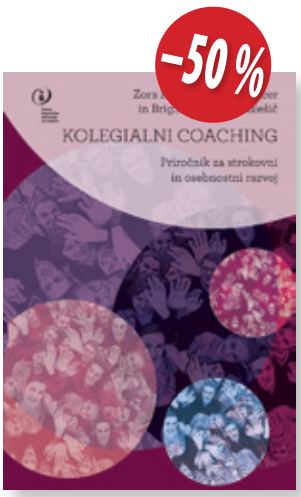
~~31,40 €~~
15,70 €

-80 %

~~24,40 €~~
4,88 €

-80 %

~~18,80 €~~
3,76 €



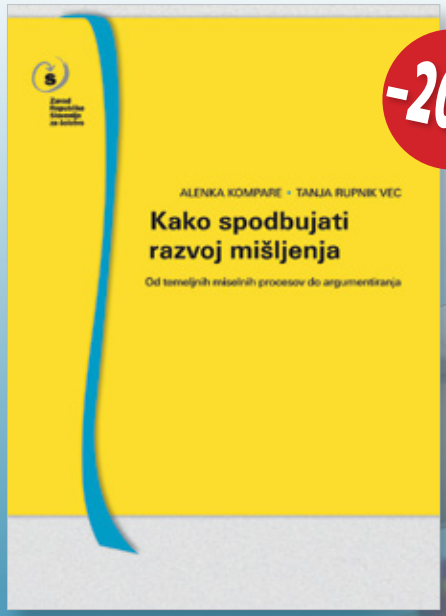
-50 %

~~27,70 €~~
13,85 €

Ugoden nakup strokovne literature v MARCU in APRILU

Dopolnite svojo strokovno knjižnico z ugodnim nakupom. Izbor **prek 100 znižanih publikacij** najdete na **www.zrss.si/zalozba/knjigarnica**.

Iz knjig do vaših učencev



-20 %

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Naročanje:
P Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana
T 01 300 51 00
F 01 300 51 99
E zalozba@zrss.si
S www.zrss.si

facebook ZRSŠ

twitter ZRSŠ

ŠOLSKO SVETOVALNO DELO,
letnik XXII,
številka III
Ljubljana 2018
ISSN 1318-8267

Uredništvo:
mag. Cvetka Bizjak (odgovorna urednica), mag. Tanja Bezić, Ivica Gracelj, dr. Petra Gregorčič Mrvar, mag. Tamara Malešević, Urška Margan, dr. Milko Poštrak, dr. Melita Puklek Levpušček, dr. Tomaž Vec

Urednica založbe:
Simona Vozelj

Jezikovni pregled:
Mira Turk Škraba

Prevod povzetkov v angleščini:
Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec s.p.

Oblikovanje:
Suzana Kogoj

Računalniški prelom:
Medium d. o .o.

Tisk:
Eurograf d. o. o.

Naklada:
570 izvodov

Izdajatelj in založnik:
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik:
dr. Vinko Logaj

Naročila:
Zavod RS za šolstvo – Založba, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
faks: 01/30 05 199
e-pošta: zalozba@zrss.si

Letna naročnina (3 številke): 31,00 EUR; fizične osebe imajo 25 % popust; cena posamezne številke v prosti prodaji je 11,00 EUR.
V cenah je vključen DDV.

Revija je vpisana v evidenco javnih glasil, ki jo vodi Ministrstvo za kulturo, pod zaporedno številko 576.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2019
Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršenkoli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske oblike reprodukcije (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršenkoli pomnilniški medij) medijske oblike reprodukcije.

Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

Avgusta

2018 je Zavod RS za šolstvo organiziral tradicionalno konferenco Prispevki strok za svetovalno delo v praksi – devetnajsto po vrsti. Izpeljali smo jo v sodelovanju z matičnimi fakultetami, ki so do leta 1996 edine izvajale študijske programe za bodoče svetovalne delavce: z Oddelkom za pedagogiko in andragogiko in Oddelkom za psihologijo na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani in Fakulteto za socialno delo Univerze v Ljubljani. V prejšnji številki smo objavili tri prispevke z omenjene konference, tokratna pa je v celoti posvečena temu dogodku.

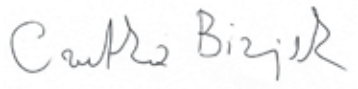
Prvi namen konference je bil, da na podlagi strokovnih spoznanj profesorji matičnih fakultet, svetovalci z ZRSŠ, praktiki in drugi zainteresirani strokovnjaki kritično ovrednotijo sedanje delovanje svetovalne službe. V ta namen je Oddelek za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani opravil raziskavo o vlogi svetovalne službe v šoli. Prve ugotovitve sta predstavili Petra Mrvar in Marjeta Šarić. Njun članek je objavljen v prejšnji številki, v tej pa lahko preberemo še dva prispevka na to temo: predsednica Društva šolskih svetovalnih delavcev Ajda Erjavec Bartolj je pripravila prispevek z naslovom Analiza potreb na področju strokovnega povezovanja v svetovalnih službah, objavljamo pa tudi poročilo z delavnice Sodobni izzivi za psihologe v vrtcu, osnovni in srednji šoli.

Drugi namen konference je bil ovrednotiti kompetence različnih strokovnih profilov svetovalnih delavcev za izvajanje svetovalnega dela in identificirati potrebne nove kompetence za uspešno delovanje svetovalne službe v vrtcu in šoli prihodnosti. O tem je v prispevku spregovorila Sonja Pečjak.

Članki v drugem delu revije pa sledijo tretjemu namenu konference – predstavitvi primerov inovativne prakse. V raziskavi, ki jo je opravil Oddelek za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, so svetovalni delavci ocenili, da zaradi preobilice dela trpi razvojno-preventivno delo, čeprav se zavedajo, da bi mu morali nameniti več časa. Zato smo na konferenci sprejeli sklep, da je treba najti način, kako okrepiti razvojno-preventivno delo svetovalne službe. Da so svetovalni delavci kljub obilici drugega dela na tem področju zelo inovativni, dokazuje veliko število primerov, ki so jih predstavili na konferenci. Prvi del njihovih zamisli objavljamo v tej številki, ostale pa lahko pričakujete v prihodnji. Prispevki vključujejo razvojno-preventivno delo na vseh treh ravneh vzgojno-izobraževalnega sistema: v vrtcu, osnovni in srednji šoli. Prepričani smo, da boste med branjem našli mnogo novih zamisli, ki bodo obogatile vaše delo.

Lep pozdrav,

Cvetka Bizjak,
odgovorna urednica



Najava posveta

Prispevki strok za svetovalno delo v praksi 2019:

RAZVOJ ČUSTVENE INTELIGENTNOSTI – IZZIV SODOBNEGA VRTCA IN ŠOLE

Cilji

- Predstavitev sodobnih teoretskih spoznanj o čustvih in različnih težavah na področju čustvovanja in vedenja
- Predstavitev preventivnih programov
- Predstavitev različnih pristopov pri pomoči otrokom in mladostnikom s čustvenimi in vedenjskimi težavami

Predavatelji: strokovnjaki z akademskega področja, svetovalci Zavoda RS za šolstvo in svetovalnih institucij, svetovalni delavci šol, dijaških in mladinskih domov idr.

Teme:

- Sodobna teoretska spoznanja o čustvih
- Vloga odraslih pri razvoju čustvene inteligentnosti
- Težave na področju uravnavanja čustev in vedenja
- Predstavitev preventivnih programov
- Strategije pomoči učencem s čustvenimi in vedenjskimi težavami

Čas izvedbe: 8. april 2019
Kraj izvedba: Ljubljana
Kotizacija: 50 evrov.

REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE, ZNANOST IN ŠPORT

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

KAZALO

Uvodnik

> Cvetka Bizjak 1

Vodilna tema: Vloga in položaj svetovalne službe v slovenskem šolskem sistemu

Analiza potreb na področju strokovnega povezovanja v svetovalnih službah 4
> Ajda Erjavec Bartolj

Psihologija v šolskem svetovalnem delu: quo vadis? 19
> Sonja Pečjak

Poročilo z delavnice »Sodobni izzivi za psihologe v vrtcu, osnovni in srednji šoli« 25
> Barbara Stožir Curk, Nataša Fabljančič, Neža Ajdišek, Sonja Pečjak

Sodelovanje med ravnateljem in šolsko svetovalno službo – priložnost, ki je pedagog ne sme prezreti 28
> Metod Resman

Teorija v praksi

Večletno spremljanje otrok z odloženim všolanjem v Vrtcu Otona Župančiča Črnomelj 42
> Ivana Leko

Pomen sodelovanja svetovalnega delavca in učitelja pri uresničevanju strategij formativnega spremljanja v preventivnih dejavnostih 51
> Maja Šebjanič Oražem

Kako lahko ustrezna ciljna usmerjenost in oblikovanje ciljev po načelih vedenjsko-kognitivne terapije pospešijo doseganje ciljev v svetovanju 60
> Mojca Čerče

Vloga in položaj svetovalne službe v slovenskem šolskem sistemu

Analiza potreb na področju strokovnega povezovanja v svetovalnih službah

AJDA ERJAVEC BARTOLJ, Društvo šolskih svetovalnih delavcev Slovenije
svetovalni.delavec@gmail.com

Izvleček: Ob oživitvi delovanja Društva šolskih svetovalnih delavcev Slovenije (DŠSDS) smo v izvršnem odboru društva izvedli analizo stanja na področju medsebojnega povezovanja praktikov. Glavni namen analize je bil pridobiti podatke o aktualnih potrebah ciljne populacije na področju povezovanja in izobraževanja, ki naj bi postale smernice delovanja DŠSDS v prihodnosti. V raziskavi so nas zanimale tudi glavne ovire, ki nastopajo pri strokovnem izobraževanju in povezovanju, pa tudi pri sodelovanju v raziskavah področja, kar predstavljamo v prispevku. Glede na rezultate predhodnih raziskav in pobude na različnih strokovnih srečanjih so rezultati pričakovani. Kažejo, da je dodatna podpora potrebna – tako na področju strokovnega izobraževanja in kolegialnega mreženja, kot tudi pri zagotavljanju sprejemljivih pogojev dela in povratnem vplivu na šolski sistem v smeri »od spodaj navzgor«. Pri tem je treba upoštevati, da so potrebe zaposlenih v različnih ustanovah različne.

Ključne besede: društvo, mreženje, ovire pri povezovanju, šolske svetovalne službe, analiza potreb.

Analysis of Requirements in the Area of Professional Consultants Networking

Abstract: In reviving the activities of the Slovenian Association of School Consultants (Društva šolskih svetovalnih delavcev Slovenije), the Association's

executive committee performed an analysis of the situation in the area of the consultants' interconnections. The main purpose was to obtain the information on the current needs of the target population relative to networking and education that would become the guidelines for the Association's future activities. The research was also focused on the primary obstacles in professional education in networking as well as in the cooperation in researching the field, which are presented in the article. The results correspond to the results of the previous research and initiatives from various professional meetings are reflect our expectations. They point to the necessity of additional support both in the area of professional education and peer networking as well as in providing acceptable working conditions and a bottom-up feedback to the school system, where the differences between employee needs in different institutions must be taken into account.

Keywords: association, networking, obstacles to networking, school consultant services, analysis of requirements.

Uvod

Društvo šolskih svetovalnih delavcev Slovenije (DŠSDS) je bilo uradno ustanovljeno leta 1996. Na spletni strani društva piše, da je bilo leta 2004 v Sloveniji približno 800 svetovalnih delavcev v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah ter šolah s prilagojenim programom, vzgojnih zavodih in dijaških domovih; približno polovica naj bi jih bila povezana v omenjenem društvu (http://www.svetovalnidelavec.si/index.php/o-nas).

Čeprav natančni podatki o trenutnem številu zaposlenih v šolskih svetovalnih službah (v nadaljevanju ŠSS) niso nikjer objavljeni, lahko zatrdimo, da se je v nadaljnjih letih število svetovalnih delavcev (v nadaljevanju ŠSD) povečalo. Po podatkih statističnega urada naj bi bilo leta 2014 v vrtcih zaposlenih 141 svetovalnih delavcev (Statistični urad RS: Učitelji, vodstveni, svetovalni in drugi strokovni delavci po delovnem mestu, delovnem času in spolu, Slovenija, konec šolskega leta, letni podatki do 2015, b. l.), v osnovnih šolah 931 (Statistični urad RS: Učitelji, vodstveni, svetovalni in drugi strokovni delavci po delovnem mestu, delovnem času in spolu, Slovenija, konec šolskega leta, letni podatki do 2014, b. l.) in v srednjih šolah 198 (Statistični urad RS: Svetovalni delavci v srednjih šolah za mladino po strokovnem profilu, Slovenija, letni podatki do 2014, b. l.). Brez upoštevanja svetovalnih delavcev iz dijaških domov in vzgojnih zavodov je to 1270 zaposlenih[1], pri čemer zanemarjamo podatke o deležu in obliki njihove zaposlitve.

Članstvo v DŠSDS je po drugi strani upadalo, podobno pa se je dogajalo tudi z drugimi formalnimi oblikami povezovanja praktikov; pred nekaj leti bi npr. v okviru Sindikata vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture skorajda ukinili sekcijo svetovalnih delavk in delavcev zaradi pomanjkljive zastopanosti in nedelovanja, a se k sreči zaradi aktivnosti posameznic to ni zgodilo. Podobno je preživelo tudi DŠSDS, ki je skozi leta ostajalo aktivno, a vedno bolj odvisno od delovnega elana in zmožnosti najzvestejših članic. Posebno zaslužni sta seveda zadnja predsednica Mateja Verdinek Žigon in podpredsednica Alja Verdinek.

Da bi se društvo ohranilo tudi v prihodnje, je marca 2018 vodenje DŠSDS prevzela nova ekipa. Z nastopom mandata se nam je v prvi vrsti zastavilo vprašanje, čemu ob porastu števila zaposlenih šolskih svetovalnih delavcev naše povezovanje znotraj društva upada?

> Delovni izzivi šolskih svetovalnih služb se spreminjajo in je stanje precej drugačno kot je bilo leta 1999, ko so bile oblikovane programske smernice za delo v svetovalni službi.

Iz lastne prakse vemo, da se delovni izzivi šolskih svetovalnih služb spreminjajo in da je stanje precej drugačno, kot je bilo leta 1999, ko so bile oblikovane programske smernice za delo v svetovalni službi (Programske smernice: Svetovalna služba v vrtcu 2008; Programske smernice: Svetovalna služba v osnovni šoli 2008; Programske smernice: Svetovalna služba v srednji šoli 2008). Potrebe po povezovanju naj bi zaradi narave dela naraščale, narašča tudi število novih zaposlenih - zdravorazumsko bi bilo torej smiselno, da se krepi tudi povezovanje.

Je torej nepovezanost šolskih svetovalnih delavcev sploh problematična ali gre morda le za težavo, ki jo zaznavamo samo pri aktivnem povezovanju v našem društvu >

1 Opomba uredništva: Zaradi normativov za zaposlovanje svetovalnih delavcev, ki določajo število oddelkov kot kriterij za polno zaposlitev svetovalnih delavcev, je **število sistemiziranih delovnih mest za šolsko svetovalno delo bistveno manjše**, kot je število oseb, zaposlenih v svetovalni službi, ki ga na podlagi podatkov Statističnega urada RS navaja avtorica. Npr. na eni od osnovnih šol imajo na spletni strani šole objavljenih kar devet oseb za šolsko svetovalno delo, čeprav gre za šolo s 33 oddelki.

in na ravni največjega sindikata? Na to vprašanje nismo našli celostnega, s podatki podprtega odgovora. Poglobljene raziskave svetovalnega dela so bile v celotni zgodovini obstoja stroke v Sloveniji relativno redke in večinoma osredotočene na svetovalno delo v osnovnih šolah, včasih tudi srednjih šolah in vrtcih (npr. Resman, Bečaj, Bezić, Čačinovič Vogrinčič in Musek 1999; Bezić, Rupar in Škarič 2003; Vršnik Perše, Ivanuš Grmek, Lepičnik Vodopivec, Arnejčič, Javornik Krečič, Rutar Leben in Kozina 2008; Vogrinc in Krek 2012; Gregorčič Mrvar, Jeznik, Kalin, Kroflič, Mažgon, Šarić in Šteh 2018), medtem ko nacionalnih raziskav, ki bi vključevale tudi svetovalno delo v vzgojnih zavodih, dijaških domovih in šolah s prilagojenim programom, sploh ni zaslediti.

Podobno v strokovni literaturi ni najti odgovorov na vprašanje, na kakšen način in v kolikšni meri se praktiki področja medsebojno povezujejo. Neformalna poročanja šolskih svetovalnih delavcev kažejo, da se nekateri povezujejo v okviru študijskih skupin, občinskih, regionalnih in nacionalnih aktivov, spet drugi v različnih strokovnih društvih, tretji pa predvsem v strokovnem timu matične ustanove - posamezni so vključeni v več oblik povezovanja, nekateri verjetno tudi v nobeno. Razmišljanje, v kakšnih strokovnih mrežah je lahko posamezen praktik dejaven, je težko celostno zastaviti, saj po eni strani ne obstaja niti pregled vseh možnosti, po drugi pa imamo težave celo pri pridobivanju natančnih aktualnih podatkov o številu vseh svetovalnih delavcev.

Z vidika pomanjkljivih podatkov o povezovanju ter razdrobljenosti oblik povezovanja je lahko problematično tudi »pridobivanje mnenja« praktikov, ko je to pomembno za razvojno delo na ravni nacionalnega sistema, saj je v takšnih razmerah težko oceniti, kaj šele zagotoviti reprezentativnost prispevka sodelujočih. Podobno je mogoče podvomiti tudi v veljavnost raziskav na tem področju, ki so k sodelovanju skušale nagovoriti celotno populacijo, namesto da bi se lotile stratificiranega vzorčenja, saj je posploševanje ugotovitev precej vprašljivo, če je vabilo namenjeno vsem, odziva pa se manjšina - ogrožena je namreč nepristranskost vzorca (prim. Erjavec Bartolj 2016). Kot bomo videli, smo na to težavo naleteli tudi pri naši raziskavi. Pri iskanju odgovora na naše vprašanje o razlogih za pomanjkanje aktivnosti v našem društvu, sekciji sindikata ipd. so bili torej rezultati dosedanjih raziskav relativno neinformativni. V tem pogledu je najbolj izstopala ugotovitev, ki se v omenjenih raziskavah večkrat ponovi in nam je znana iz prakse - šolski svetovalni delavci se čutijo preobremenjeni (prim. Bezić idr. 2003; Kovač 2013; Javrh 2014; Erjavec Bartolj 2016), kar verjetno prispeva k pomanjkanju časa in energije za dodatno delovno povezovanje, ki bi koristilo razvoju stroke in delovnega položaja. Pritožbe svetovalnih služb nad preobremenjenostjo so znane že desetletja in pričakovano je, da je pri marsikaterem praktiku v tem času napredoval tudi proces izgorevanja, ki se kaže ne samo v obliki zdravstvenih težav, temveč tudi v spremembi čustvovanja v povezavi z delom in razvoju cinizma (prim. Pšeničny 2008), problematična pa je seveda tudi naučena nemoč.

Iz zapisanega je mogoče razbrati, da smo pred analizo stanja in potreb postavili delovno hipotezo, da je šibko povezovanje šolskih svetovalnih delavcev povezano s preobremenjenostjo in izgorevanjem praktikov. Ti po vsej verjetnosti izbirajo oblike povezovanja in sodelovanja, ki so za njih oz. njihovo delo najbolj koristne in neposredno uporabne pri reševanju akutnih stanj. In ker se delo v različnih ustanovah lahko zelo razlikuje, v tem kontekstu povezovanje s kolegi z druge ravni izobraževanja ali popolnoma drugačne institucije ali pa zgolj iz druge regije prinaša relativno malo dodane vrednosti. In ker se šolski svetovalni delavci poklicno identificiramo z metaforo »gasilca, ki gasi požare«, kot je bilo opaženo v eni izmed raziskav (prim. Javrh 2014), verjetno opuščamo povezovanje, ki bi lahko bilo koristno za izboljšanje dela v vseh šolskih svetovalnih služb - na dolgi rok.

> Pri marsikaterem praktiku je napredoval proces izgorevanja, ki se kaže ne samo v obliki zdravstvenih težav, temveč tudi v spremembi čustvovanja v povezavi z delom in razvoju cinizma.

Ta začarani krog bi bilo morda mogoče preseči z ustreznim prepoznavanjem potreb ciljne populacije in oblikovanjem ukrepov, ki bi zadovoljili te potrebe - skladno z andragoškim ciklusom. Ker podatkov o trenutnem stanju povezovanja in potrebah različnih skupin šolskih svetovalnih delavcev nismo uspeli pridobiti, smo se ob ponovnem zagonu DŠSDS odločili, da svoje delovanje načrtujemo na podlagi analize stanja in potreb naših (potencialnih) članov, tj. svetovalnih delavcev in delavk.

Ker je šlo za obsežno analizo, v tem prispevku ne moremo predstaviti vseh rezultatov. Pri predstavitvi metodologije sicer predstavljamo vsa področja, ki smo se jih lotili, medtem ko se pri predstavitvi rezultatov osredotočamo na ugotovitve, ki se navezujejo na vprašanja, ki jih uvodoma problematiziramo.

V kolikšni meri vprašani sodelujejo v raziskavah o delu šolskih svetovalnih služb? Čemu se odločajo, da v raziskavah ne sodelujejo? V kakšnih strokovnih mrežah

Tabela 1. Vzorec glede na izobrazbo in delodajalsko ustanovo

ŠTUDIJ/USTANOVA	VRTEC	OŠ	SŠ	DD	VZ	UNI	SKUPAJ
PEDAGOGIKA	16	50	20	3	0	0	77
PSIHOLOGIJA	6	25	28	1	1	0	55
SOCIALNO DELO	4	21	5	4	1	0	29
SPECIALNA IN REHABILITACIJSKA P.	1	3	0	0	0	0	3
SOCIALNA P.	5	18	3	1	1	0	23
DRUGO	3	7	3	1	0	1	12
SKUPAJ	30	113	54	7	3	1	180

sodelujejo vprašani svetovalni delavci in delavke? Kako pogosto sodelujejo v takšnih oblikah povezovanja? Na katerih področjih ocenjujejo, da potrebujejo dodatno podporo pri povezovanju in izobraževanju? V kolikšni meri so si potrebe zaposlenih v šolskih svetovalnih službah različnih vzgojno-izobraževalnih institucij podobne in kako se razlikujejo?

Metoda

Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 180 šolskih svetovalnih delavcev, štirje moški in 176 žensk, starih med 25 in 64 let. V vzorcu je največ posameznikov in posameznic, ki so končali študij pedagogike, sledijo psihologi in socialni delavci, nato pa ostali profili; zaposleni so v različnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah (gl. tabelo 1).

Udeleženci so zaposleni na 179 javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah in eni zasebni; prihajajo iz vseh 12 slovenskih regij. Največ udeležencev je bilo zaposlenih v osrednjeslovenski regiji (N = 57), sledijo podravska (N = 24), savinjska (N = 19), gorenjska (N = 15), goriška (N = 14) in pomurska (N = 14), posavska (N = 11) in koroška regija (N = 7) ter jugovzhodna Slovenija (N = 7), primorsko-notranjska (N = 6), obalno-kraška (N = 5) in zasavska regija (N = 2).

Udeleženci imajo različno število let delovnih izkušenj v svetovalni službi - 10 % vprašanih to delo opravlja manj kot pet let, 19 % jih v šolski svetovalni službi deluje pet do devet let, 15 % deset do štirinajst let, 14 % petnajst do devetnajst let, 15 % dvajset do štirindvajset let, 10 % petindvajset do devetindvajset let, 17 % pa več kot trideset let.

Več kot tretjina vprašanih je zaposlena za polni delovni čas (37 %), skoraj tretjina med 50 in 100 % polnega delovnega časa (32 %), ostali večinoma manj, z izjemo 10 % vprašanih, ki so zaposleni za več kot stoodstotni delovnik, pri čemer se njihova pogodba letno spreminja in pogosto zajema tudi naloge, ki niso vezane na svetovalno delo, kot so zapisali v pojasnilu. Kar 94 % vprašanih je zaposlenih za nedoločen čas, pri čemer pri nekaterih to velja le za delež njihove zaposlitve.

Pripomočki

Za namene raziskave smo oblikovali spletni vprašalnik s pomočjo orodja 1ka. V vprašalnik smo vključili 22 vprašanj z dodatnimi podvprašanji, ki so bila razporejena na 14 strani. Podrobnejši opis vprašanj je prikazan v tabeli 2.

Demografska vprašanja in vprašanja, ki se nanašajo na značilnosti udeležencev, so označena s poševnim tiskom, rezultati pa so predstavljeni pri opisu vzorca. >

Tabela 2. Pregled vprašalnika

VPRAŠANJE, VSEBINSKI SKLOP	OPIS
1. *Zaposlitev v svetovalni službi in delež zaposlitve*	*Udeleženci so izbirali med ponujenimi odgovori, lahko so zapisali tudi posebnosti → v primeru, da vprašani ni zaposlen v ŠSS, na nadaljnja vprašanja ni odgovarjal.*

VPRAŠANJE, VSEBINSKI SKLOP	OPIS
2. *Oblika pogodbe*	*Udeleženci so izbirali med ponujenimi odgovori, lahko so zapisali tudi posebnosti.*
3. **Sodelovanje v anketah na temo ŠSS**	**Udeleženci so izbirali med štirimi odgovori: vedno, pogosto, redko, nikoli → če so izbrali odgovore pogosto, redko ali nikoli, so odgovarjali tudi na naslednje vprašanje o razlogih za nesodelovanje.**
4. **Razlogi za morebitno nesodelovanje v anketah na temo ŠSS**	**Udeleženci so lahko izbrali enega ali več ponujenih odgovorov:** • **Pomanjkanje časa, preobremenjenost.** • **Raziskovanje svetovalnega dela se mi ne zdi pomembno.** • **Zastavljena vprašanja se mi ne zdijo relevantna.** • **Nisem seznanjen/-a z rezultati.** • **Rezultati ne vplivajo na spremembe pogojev dela.** • **Zastavljena vprašanja so preveč obširna, zahtevajo preveč kompleksne odgovore.** • **Ob izpolnjevanju anket o svojem delu se počutim neprijetno.** • **Pojavlja se mi odpor do nosilca raziskave.** • **Za možnost sodelovanja izvem prepozno ali pa vabilo sploh ne pride do mene.** • **Drugo:**
5. Delovne izkušnje v ŠSS; začetni pogoji dela oz. uvajanje	Vprašanje je dvodelno, v obeh primerih so udeleženci odgovarjali med ponujenimi odgovori; pri opisu uvajanja so lahko navedli posebnosti.
6. *Spol*	*Udeleženci so izbirali med ponujenimi odgovori.*
7. *Starost*	*Udeleženci so vpisali odgovor.*
8. *Zaključena izobrazba*	*Udeleženci so izbirali med ponujenimi odgovori.*
9. *Vrsta delodajalske ustanove*	*Udeleženci so izbirali med ponujenimi odgovori.*
10. *Javna oz. zasebna vzgojno-izobraževalna organizacija*	*Udeleženci so izbirali med ponujenimi odgovori.*
11. *Regija zaposlitve*	*Udeleženci so izbirali med ponujenimi odgovori.*
12. Naziv delodajalca	Udeleženci so lahko vpisali naziv delodajalca.
13. **Oblike povezovanja, v katere je bil posameznik vključen v preteklih treh letih**	**Udeleženci so lahko izbrali enega ali več ponujenih odgovorov:** • **Svetovalni tim v matični ustanovi** • **Strokovni aktiv na regionalni ravni (enako/podobno delovno mesto, raven izobraževanja)** • **Strokovni aktiv na nacionalni ravni (enako/podobno delovno mesto, raven izobraževanja)** • **Članstva/sestanki/izobraževanja v okviru strokovnih društev** • **Izobraževanja o vpisu in druga strokovna srečanja na MIZŠ** • **Članstvo/sestanki/izobraževanja v sindikatu** • **Povezujem se neorganizirano, neformalno, s posameznimi svetovalci/-kami vzgojno-izobraževalnega zavoda – glede na potrebe dela.**

VPRAŠANJE, VSEBINSKI SKLOP	OPIS
	• **Povezujem se neorganizirano, neformalno, s posamezniki svoje stroke, ki niso zaposleni v vzgojno-izobraževalnem zavodu – glede na potrebe dela.** • **Študijske skupine na ZRSŠ** • **Supervizija, intervizija na ZRSŠ** • **Srečanja za svetovalne delavce v okviru svetovalnih centrov ali posvetovalnic** • **Izobraževanja zasebnih ponudnikov** • **Ne povezujem se z drugimi svetovalnimi delavci v vzgojno-izobraževalnem zavodu.** • **Drugo:** → **Če so izbrali tudi odgovor »v okviru strokovnih društev«, so odgovarjali tudi na vprašanje št. 14.** → **Glede na izbiro odgovorov pri tem vprašanju so udeleženci odgovarjali na pogostost povezovanja pri vprašanju št. 15.**
14. Včlanjenost in/ali udeleževanje pri dejavnostih različnih društev	Udeleženci so izbirali med ponujenimi odgovori, lahko so dodali tudi svoj odgovor.
15. **Pogostost povezovanja (glede na odgovore pri vprašanju št. 13)**	**Udeleženci so ocenjevali pogostost povezovanja v okviru oblik, ki so jih izbrali pri vprašanju št. 13, s pomočjo lestvice.** • **Enkrat tedensko ali pogosteje (1)** • **Enkrat do trikrat mesečno (2)** • **Manj kot enkrat na mesec, več kot trikrat na leto (3)** • **Enkrat do trikrat na leto (4)** • **Manj kot enkrat na leto (5)**
16. Izobraževanje glede na programske smernice in kolektivno pogodbo	Udeleženci so izbirali med ponujenimi odgovori, lahko so dodali tudi svoj odgovor.
17. **Glavne ovire pri izobraževanju in povezovanju**	**Udeleženci so lahko izbrali enega ali več ponujenih odgovorov:** • **Ni vsebin, ki bi me zanimale.** • **Zame zanimive oblike so lokacijsko nedostopne.** • **Zame zanimive oblike so cenovno nedostopne.** • **Izbrani termini so neugodni.** • **Delodajalec me ne podpira pri udeležbi.** • **Preveč imam delovnih nalog, da bi lahko manjkal/-a na delovnem mestu.** • **Ni vsebin, ki bi mi pri delu koristile.** • **V preteklosti sem bil/-a bolj aktiven/-na, a se moja pričakovanja niso uresničila.** • **Do organizatorjev/izvajalcev imam odpor.** • **Preveč sem utrujen/-a, da bi se učila kaj novega.** • **Za opravljanje svojega dela ne potrebujem (več) dodatnega izobraževanja.** • **Drugo:**
18. **Zadovoljstvo s posameznimi elementi svetovalnega dela**	**Udeleženci so ponujene odgovore ocenjevali s pomočjo petstopenjske lestvice: zelo nezadovoljen (1), nezadovoljen (2), niti-niti (3), zadovoljen (4), zelo zadovoljen (5):** • **Delovne razmere in obremenitve** • **Trenutno veljavni normativi za delo**

VPRAŠANJE, VSEBINSKI SKLOP	OPIS
	• Jasno oblikovana strokovna identiteta • Dostopnost strokovne podpore za svetovalce • Jasnost delovnih zahtev • Doživljanje osebne izpolnjenosti in poslanstva pri delu • Sodelovanje v svetovalnem timu znotraj delovne ustanove • Organizacija in delo študijskih skupin • Avtonomija pri izboru delovnih nalog • Usklajenost lastne vizije svetovalnega dela in pričakovanj delodajalca • Primerljiva dostopnost storitev svetovalne službe v različnih institucijah (po vaši oceni) • Možnost dodatnega izobraževanja v Sloveniji • Možnosti dodatnega izobraževanja v tujini
19. **Področja potreb po dodatnem povezovanju**	**Udeleženci so ponujene odgovore ocenjevali s pomočjo tristopenjske lestvice: dodatno povezovanje se mi ne zdi potrebno (1), dodatno povezovanje se mi zdi dobrodošlo (2), dodatno povezovanje je nujno potrebno (3):** • Delovanje v skladu s teoretsko podprto paradigmo svetovalnega dela • Izobraževanje v povezavi s posameznimi delovnimi nalogami/ področji • Pravna zaščita pri strokovnem delu • Dostopnost supervizije, intervizije • Vpliv na položaj in funkcijo svetovalnega dela v vzgojno-izobraževalnem zavodu • Administrativna podpora (npr. priprava skupnih obrazcev, protokolov dela) • Zastopanje in zaščita strokovnosti posameznih praktikov v različnih delovnih okoljih • Oblikovanje enotnih etičnih načel dela • Povezovanje s svetovalci na enaki ravni izobraževanja • Povezovanje s svetovalci po izobraževalni vertikali • Predlogi za optimizacijo delovnih nalog • Sindikalni boj za pravice delojemalcev • Komunikacija z MIZŠ, vpliv na sistemsko ureditev • Sodelovanje z Zavodom RS za šolstvo • Sodelovanje pri razvojnoanalitičnih nalogah na ravni države • Sodelovanje s stroko na področju zdravstva • Sodelovanje s stroko na področju socialnega varstva • Sodelovanje s stroko na področju zaposlovanja • Drugo:
20. **Potrebe po dodatni podpori pri izobraževanju**	**Udeleženci so ponujene odgovore ocenjevali s pomočjo tristopenjske lestvice: dodatna podpora se mi ne zdi potrebna (1), dodatna podpora se mi zdi dobrodošla (2), dodatna podpora je nujno potrebna (3):** • Supervizija/intervizija • Različni svetovalni pristopi, metode, tehnike • Delo z otroki s posebnimi potrebami • Delo z vedenjsko in vzgojno problematičnimi • Delo s starši • Delo z vodstvom • Delo z učitelji/vzgojitelji • Delo s skupinami

VPRAŠANJE, VSEBINSKI SKLOP	OPIS
	• **Karierna orientacija** • **Delo z nadarjenimi** • **Razvoj podjetnosti** • **Seznanjanje s spremembami na področju veljavne zakonodaje** • **Izmenjava idej za reševanje konkretnih delovnih izzivov** • **Izmenjava različnih primerov dobrih praks** • **Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije** • **Poglobljena obravnava vsebin, ki so značilne za študij stroke drugih profilov v svetovalnih službah** • **Drugo:**
21. Interes za dejavnosti DŠSDS	Udeleženci so med ponujenimi odgovori izbrali, na kakšen način si želijo sodelovati z DŠSDS.
22. Kontakt	Udeleženci so lahko zapisali svoj e-naslov.

Odebeljeno smo označili sklope, ki jih predstavljamo v rezultatih tega prispevka.

Postopek

Vabila za izpolnjevanje vprašalnika smo razposlali na obstoječi seznam e-naslovov v arhivu društva, s prošnjo, naj nagovorjeni vabila razpošljejo tudi po svoji mreži. Poleg tega smo za posredovanje vabil poprosili svetovalko na Zavodu RS za šolstvo, ki jih je ravno tako razposlala po svoji mreži e-naslovov. Povezavo do vprašalnika smo objavili tudi na socialnem omrežju Facebook v okviru spletne strani DŠSDS. Vabila za sodelovanje smo poslali tudi na uradne e-naslove vseh šol in vrtcev, s prošnjo, da jih posredujejo svojim svetovalnim službam.

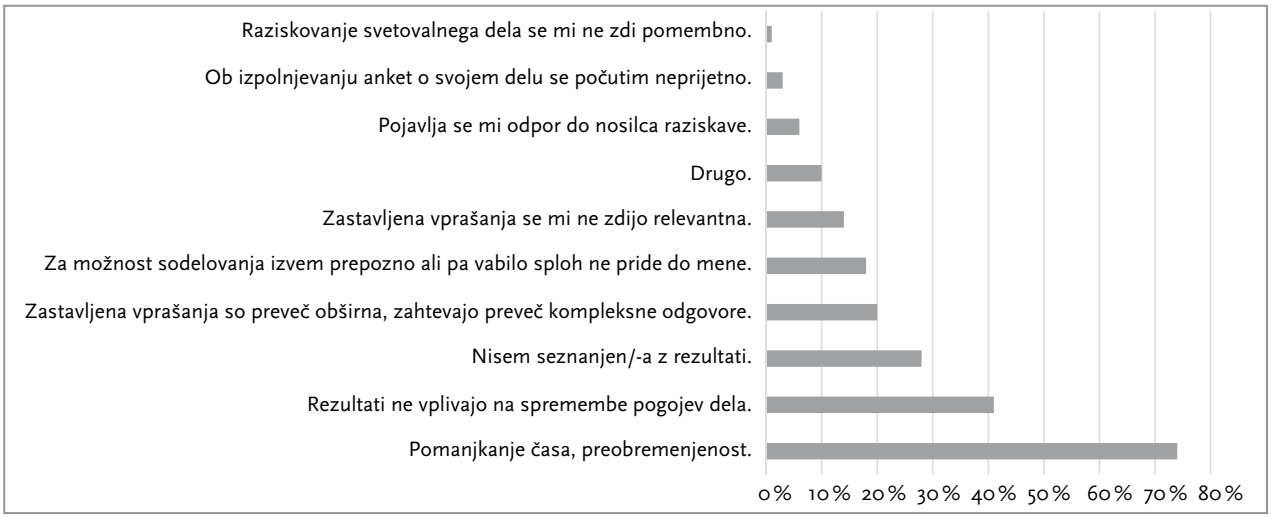
Zbiranje rezultatov je potekalo od 21. 5. do 10. 7. 2018, večina udeležencev pa je za izpolnjevanje potrebovala okrog 15 minut.

Rezultati z interpretacijo

Sodelovanje v raziskavah o delu šolske svetovalne službe

Skoraj četrtina (24 %) udeležencev je odgovorila, da vedno sodelujejo v anketah na temo dela šolske svetovalne službe, podoben odstotek pa jih je odgovorilo, da sodelujejo redko (20 %) oziroma nikoli (3 %); skoraj polovica (46 %) je izbrala odgovor pogosto. Na vprašanje, čemu se odločajo, da v posameznih anketah ne sodelujejo, je odgovorilo 136 udeležencev, njihovi odgovori pa so prikazani na sliki 1.

Skoraj tri četrtine (74 %) vprašanih je izbralo odgovor »pomanjkanje časa, preobremenjenost«, na drugem mestu (41 %) je odgovor, da rezultati ne vplivajo na spremembe pogojev dela. Samo en udeleženec je izbral odgovor, da se mu raziskovanje svetovalnega dela ne zdi pomembno. >



Slika 1. Razlogi za nesodelovanje v anketah na temo šolske svetovalne službe (v %)

Med odgovori »drugo«, so vprašani v šestih primerih zapisali, da je anket preveč (zlasti od študentov) in da kdaj nanje preprosto pozabijo. Dva odgovora sta se nanašala na to, da najpogosteje ankete izpolnijo, dva na nerelevantnost lastnih odgovorov ter dva na nesmiselnost sodelovanja, ker to bodisi ne prinaša sprememb oz. ker po raziskavi ni povratne informacije.

Rezultati potrjujejo hipotezo, da se svetovalni delavci in delavke čutijo preveč obremenjeni, da bi se lahko posvetili vsem nalogam, ki se jim zdijo pomembne, in da jih to ovira tudi pri sodelovanju v kompleksnejših raziskavah dela šolske svetovalne službe.

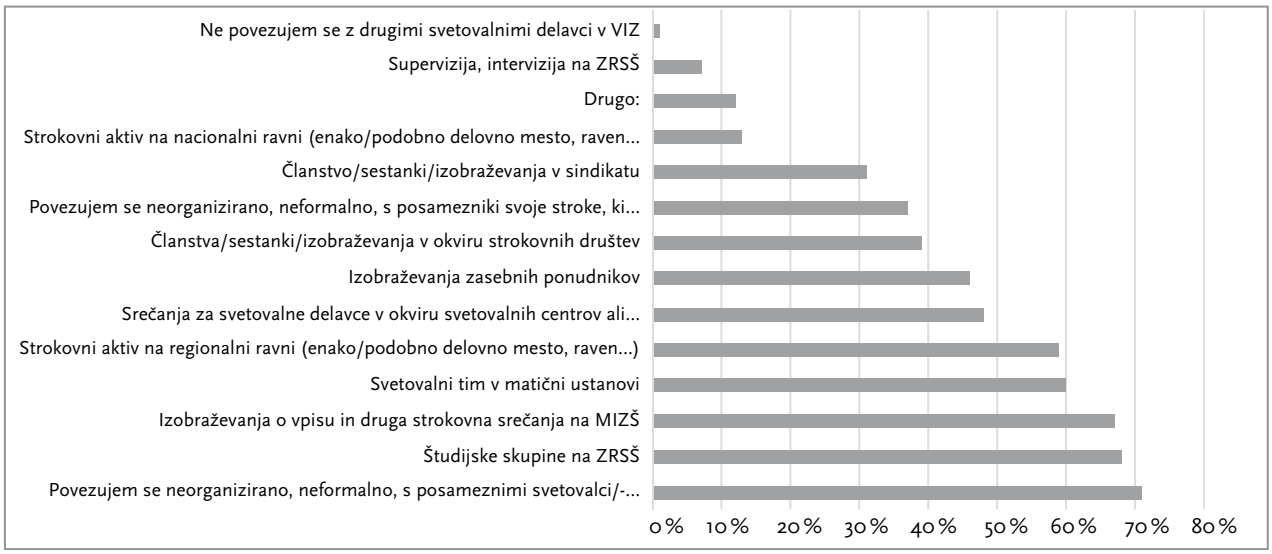
Rezultati potrjujejo hipotezo, da se svetovalni delavci in delavke čutijo preveč obremenjeni, da bi se lahko posvetili vsem nalogam, ki se jim zdijo pomembne, in da jih to ovira tudi pri sodelovanju v kompleksnejših raziskavah dela šolske svetovalne službe. Obenem relativno visok odstotek odgovorov, da v raziskavah ne sodelujejo zaradi tega, ker rezultati ne prispevajo k spremembam pogojev dela, potrjuje tudi predpostavko o pojavljanju naučene nemoči pri uvajanju sistemskih sprememb. Potrdilo se je tudi opažanje, da so šolske svetovalne službe dijaških domov in vzgojnih zavodov iz različnih raziskav izključene - 80 % udeležencev, ki so zaposleni v teh ustanovah, je namreč izbralo odgovor, da za možnost sodelovanja izvedo prepozno oz. da vabilo sploh ne pride do njih.

Glede na uvodoma izpostavljene pomisleke o veljavnosti raziskav z naključnim vzorčenjem je treba povedati, da so tudi v naši raziskavi sodelovali udeleženci, ki so ocenili, da v raziskavah sodelujejo vedno oz. pogosto (skupaj 70 %), kar je - glede na velikosti vzorcev v preteklih raziskavah in oceno velikosti populacije (gl. Uvod) - relativno visoko. To verjetno pomeni, da je tudi tokratno vzorčenje zajelo bolj odzivne in angažirane praktike ter da posploševanje rezultatov na populacijo vseh šolskih svetovalnih služb tudi v tej raziskavi ostaja vprašljivo, kar je treba upoštevati pri interpretaciji rezultatov, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

Aktivno povezovanje

Udeleženci so poročali, da se aktivno povezujejo v vseh oblikah, ki smo jih ponudili med odgovori, dodali pa so tudi svoje odgovore, kot je prikazano na sliki 2. Največ vprašanih se povezuje neformalno z drugimi svetovalnimi delavkami in delavci, več kot dve tretjini udeležencev pa se udeležujeta tudi študijskih skupin v okviru Zavoda RS za šolstvo ter strokovnih srečanj na ministrstvu, več kot polovica se povezuje tudi znotraj svetovalnega tima v matični ustanovi ter v okviru regionalnega strokovnega aktiva.

Na sliki 2 so prikazani tudi odgovori udeležencev glede pogostosti sodelovanja v posameznih mrežah, izpostavljeni pa so najpogostejši odgovori tistih udeležencev, ki so že pri prejšnjem vprašanju potrdili, da so bili tako aktivni v preteklih treh letih. Pri tistih, ki imajo to možnost, je najbolj intenzivna oblika povezovanja sodelovanje znotraj svetovalnih timov matične institu-



Slika 2. Vključenost udeležencev v različne strokovne mreže (%) in pogostost sodelovanja v njih

cije, pri čemer je večina (52 %) ocenila, da sodelujejo na tedenski ravni oz. pogosteje. Sledi neorganizirano neformalno povezovanje s svetovalci v drugih šolskih svetovalnih službah, ki poteka bodisi večkrat mesečno (39 %) ali večkrat letno (40 %), ter neorganizirano neformalno povezovanje s strokovnjaki zunaj vzgoje in izobraževanja, ki ravno tako največkrat poteka večkrat mesečno (33 %) oz. večkrat letno (36 %).

V drugih oblikah povezovanja so udeleženci aktivni - če so - največ trikrat letno oz. manj; izjema je le supervizija oz. intervizija v organizaciji ZRSŠ, ki se je trije od desetih vprašanih udeležujejo večkrat mesečno, ostali pa manj kot enkrat letno.

Glede na raznolikost vzorca in praktični namen analize smo preverili tudi, katere oblike povezovanja so za posamezno skupino udeležencev najpomembnejše oz. povezujejo največje število vprašanih.

Več kot polovica udeležencev, ki so zaposleni v vrtcih, se povezuje v štirih izmed ponujenih oblik povezovanja. V največji meri se udeležujejo študijskih skupin na ZRSŠ, sledijo udeležba na regionalnih strokovnih aktivih, neformalno povezovanje s kolegi v vzgoji in izobraževanju ter strokovna srečanja na ministrstvu.

Zaposleni v osnovnih šolah se v povprečju povezujejo v več oblikah, saj je več kot polovica izbrala kar šest ponujenih odgovorov: ravno tako so na prvem mestu študijske skupine v okviru ZRSŠ, sledijo neformalno povezovanje s kolegi v vzgoji in izobraževanju, sodelovanje v svetovalnem timu na šoli, regionalni strokovni aktivi, srečanja na MIZŠ ter sodelovanje s svetovalnimi centri.

Udeleženci iz srednjih šol se večinsko povezujejo le v dveh oblikah - na prvem mestu so srečanja na ministrstvu za šolstvo, na drugem mestu pa je neformalno povezovanje s kolegi v vzgoji in izobraževanju.

Vprašani, ki so zaposleni v dijaških domovih, so v več kot polovici primerov aktivni v sedmih mrežah: neformalno povezovanje s kolegi v vzgoji in izobraževanju in zunaj šolstva, povezujejo se z zasebnimi ponudniki, aktivni so v regionalnih strokovnih aktivih, v svetovalnem timu doma, v strokovnih društvih ter na srečanjih na ministrstvu.

Ker sta na to vprašanje odgovorila le dva udeleženca, ki delata v vzgojnem zavodu, je nemogoče govoriti o trendih, sta pa skupaj izbrala vse odgovore, z izjemo povezovanja v okviru študijskih skupin, neformalnega povezovanja s kolegi zunaj šolstva ter povezovanja v okviru sindikata.

Razlike med skupinami, zlasti izstopanje šibkega povezovanja šolskih svetovalnih delavcev srednjih šol, je mogoče pojasniti z rezultati pri vprašanjih na področju zadovoljstva z značilnostmi dela šolskih svetovalnih služb, ki jih predstavljamo na sliki 3.

Kot je razvidno s slike 3, so vprašani najbolj nezadovoljni s trenutno veljavnimi normativi, medtem ko so najbolj zadovoljni s sodelovanjem v timu matične ustanove ter z doživljanjem osebne izpolnjenosti in poslanstva pri delu. Prav to so ugotavljali tudi drugi raziskovalci področja (prim. Bezić idr. 2003; Kovač 2013; Javrh 2014).

Iz skupnih rezultatov ocen (ne)zadovoljstva pa ni razbrati razlik med posameznimi skupinami, ki so lahko v pomoč pri interpretaciji šibkega medsebojnega pove- >

Slika 3. Povprečne ocene zadovoljstva s posameznimi izkušnjami v okviru dela v šolski svetovalni službi (1 = zelo nezadovoljen, 5 = zelo zadovoljen).

zovanja, ki smo ga zaznali v skupini šolskih svetovalnih delavcev iz srednjih šol. Tudi na tem področju zato velja izpostaviti posebnosti podskupin - več kot polovica udeležencev iz srednjih šol je npr. ocenila, da so (zelo) nezadovoljni z dostopnostjo strokovne podpore za svetovalce ter z organizacijo in delom študijskih skupin, in se jih verjetno tudi zato ne udeležujejo.

Ker smo se že nekajkrat dotaknili vprašanja preobremenjenosti šolskih svetovalnih delavcev, je smiselno v zvezi z ugotavljanjem (ne)zadovoljstva omeniti, da so se odgovori udeležencev, ki prihajajo iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol, pri nezadovoljstvu s trenutnimi normativi za delo večinsko ujemali. To je skladno s preteklimi ugotovitvami poznavalcev področja, neustreznost normativov pa je izpostavljena celo v samih smernicah (prim. Programske smernice 2008), zato ne preseneča.

Zanimivo pa je, da za odgovore udeležencev iz dijaških domov in vzgojnih zavodov to ni veljalo in da je nezadovoljstvo z normativi pravzaprav edina izmed ponujenih postavk, pri kateri so se odgovori šolskih svetovalnih delavcev iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol ujemali v več kot polovici primerov. Medtem ko vprašani iz dijaških domov pri nobeni od značilnosti niso izrazili izrazitega nezadovoljstva, so udeleženci iz vzgojnih zavodov kot vir nezadovoljstva večinsko izpostavili ne samo dostopnost strokovne podpore in organizacijo študijskih skupin (tako kot v srednjih šolah), temveč tudi avtonomijo pri izboru delovnih nalog ter jasnost delovnih zahtev. S to značilnostjo je (zelo) nezadovoljna tudi večina šolskih svetovalnih delavcev iz osnovnih šol.

Glavne potrebe in ovire pri izobraževanju in povezovanju

Večina udeležencev je odgovorila, da izobraževanju namenijo pet dni na leto (30 %) ali več (44 %), dobra četrtina (26 %) pa se izobražuje manj kot pet dni letno oz. manj, kot predvideva kolektivna pogodba. Ne glede na razmeroma pogosta izobraževanja so udeleženci pri naslednjem vprašanju ocenili, da so nekatere dodatne izobraževalne vsebine nujno potrebne, kot je prikazano na sliki 4.

Več kot polovica udeležencev je ocenila, da je nujno potrebna dodatna ponudba izobraževanj na področju dela z vedenjsko in vzgojno problematičnimi. Kot nujno potrebno večina ocenjuje tudi izmenjavo zamisli za reševanje konkretnih delovnih izzivov ter različne primere dobrih praks, usposabljanje za različne svetovalne pristope, metode in tehnike, supervizijo oz. intervizijo ter seznanjanje na področju veljavne zakonodaje. Tudi pri drugih odgovorih prevladujejo ocene, da so dodatna izobraževanja vsaj dobrodošla, če ne nujna, pri čemer je največ vprašanih kot nepotrebno ocenilo izobraževanje na področju razvoja podjetnosti.

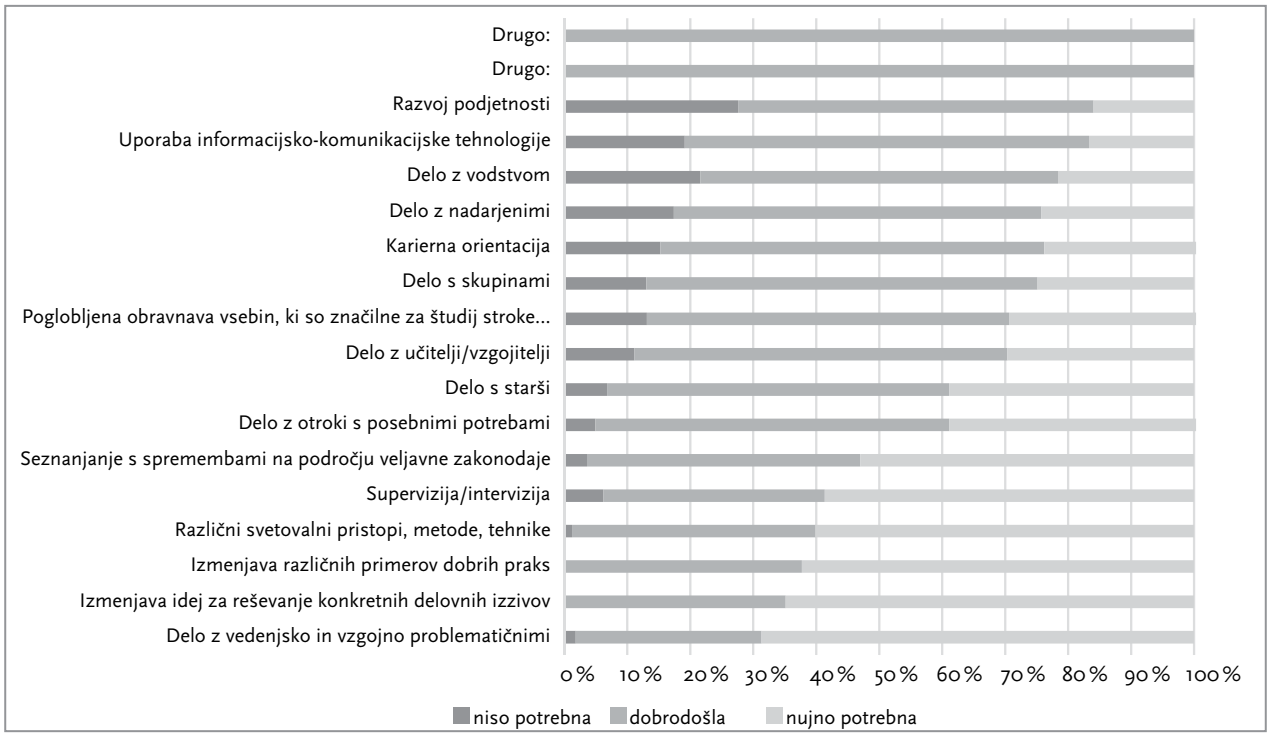
V kontekstu razlik med posameznimi skupinami udeležencev velja izpostaviti, da je več kot polovica vprašanih iz vrtcev kot nujno potrebno izpostavilo izobraževanje na področju vsebin, ki so značilne za študij stroke drugih profilov v šolskih svetovalnih službah. Udeleženci iz dijaških domov in vzgojnih zavodov so v več kot polovici primerov kot nujno potrebna ocenili tudi izobraževanja na področju dela z otroki s posebnimi potrebami, dela s starši, dela z vodstvom in učitelji/vzgojitelji, pri čemer je več kot polovica vprašanih iz dijaških domov kot nujno potrebno izpostavila tudi izobraževanje na področju karierne orientacije.

Več kot polovica udeležencev je ocenila, da je nujno potrebna dodatna ponudba izobraževanj na področju dela z vedenjsko in vzgojno problematičnimi.

Na sliki 5 je prikazana pogostost izbire posameznih odgovorov, čemu se udeleženci ne izobražujejo (še) več. Na prvem mestu je cenovna nedostopnost, ki jo je izpostavila več kot polovica udeležencev iz vrtcev in srednjih šol ter dijaških domov. Več kot polovica vseh vprašanih je izpostavila tudi količino delovnih nalog, ki ne dopušča dodatnih odsotnosti, pri čemer so na to opozarjali predvsem udeleženci iz vrtcev in osnovnih šol, medtem ko je v ostalih skupinah ta razlog navedlo manj kot polovica udeležencev. Pri razlikah med skupinami velja posebej omeniti tudi četrti najpogostejši razlog, ki ga je navedla slaba četrtina (24 %) vseh vprašanih, a so med njimi izrazito prevladovali udeleženci iz srednjih šol. Večina šolskih svetovalnih delavcev iz srednjih šol je tako izbrala odgovor, da so bili v preteklosti bolj aktivni, vendar se njihova pričakovanja niso uresničila.

Rezultati potrjujejo tako predpostavko o preobremenjenosti kot tudi o naučeni nemoči šolskih svetovalnih delavcev, pri čemer bi lahko sklepali, da so tej še posebno izpostavljeni zaposleni v srednjih šolah. To je mogoče povezati z njihovim šibkim povezovanjem ter nezadovoljstvom s strokovno podporo. Podobno bi lahko bilo značilno tudi za šolske svetovalne delavce v vzgojnih zavodih, vendar je to zaradi majhnega vzorca, v katerega so bile vključene samo tri zaposlene, ki v šolskih svetovalnih službah delujejo manj kot pet let, nemogoče ugotavljati.

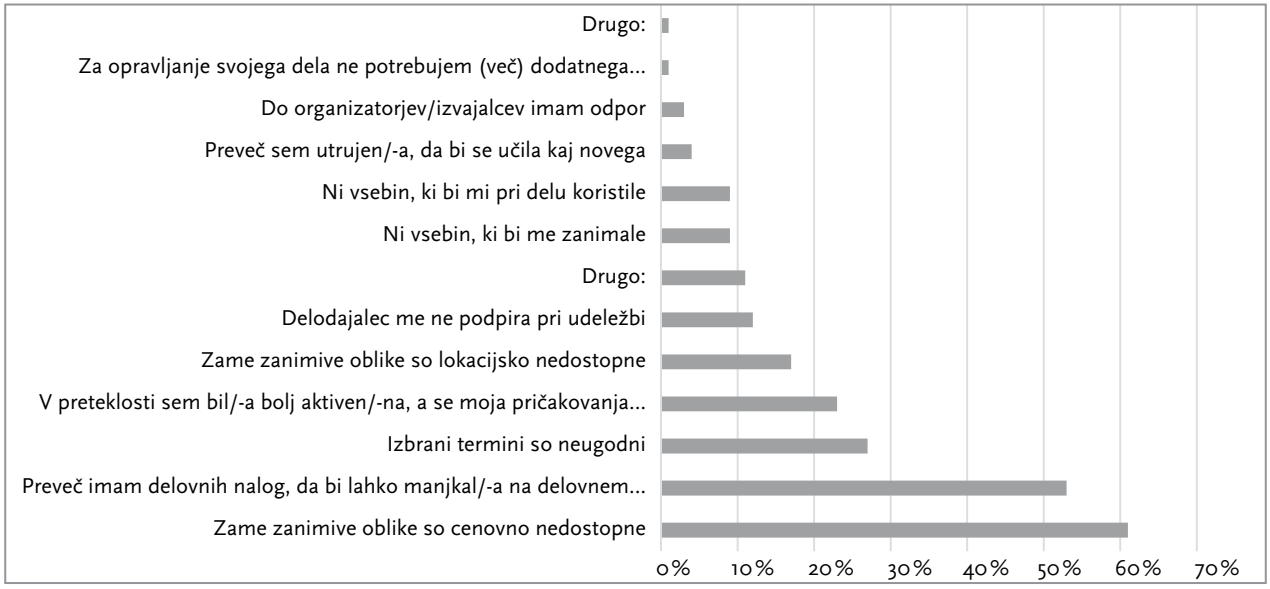
Udeležence smo povprašali tudi, na katerih področjih po njihovi oceni šolski svetovalni delavci potrebujejo večjo povezanost in medsebojno podporo, odgovori pa so prikazani na sliki 6. Kot je razvidno s slike, se



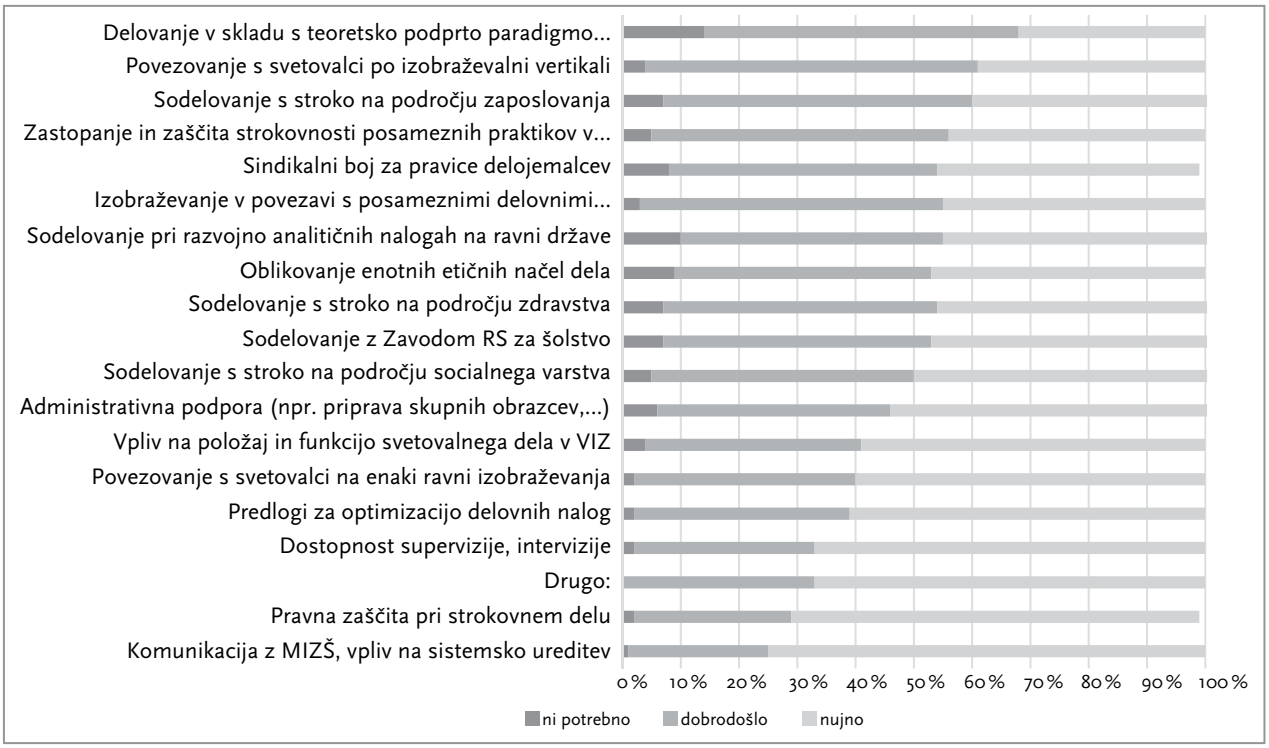
Slika 4. Prikaz odgovorov udeležencev na vprašanje, katera dodatna izobraževanja oz. vsebine se jim zdijo potrebni

več kot polovica vprašanih strinja, da je nujno potrebno dodatno povezovanje na področju komunikacije z ministrstvom za šolstvo in pri vplivanju na sistemsko ureditev, na področju pravne zaščite pri strokovnem delu, dostopnosti supervizije in intervizije, predlogih za optimizacijo delovnih nalog, povezovanju s svetovalci na enaki ravni izobraževanja, vplivanju na položaj in funkcijo svetovalnega dela v vzgoji in izobraževanju ter administrativi podpori (npr. pripravi skupnih obrazcev).

Tudi pri tem vprašanju se je pokazalo nekaj razlik med posameznimi skupinami. Četudi glede nujnosti povezovanja ni bilo zaslediti konsenza na ravni celotnega vzorca, so se npr. udeleženci iz vrtcev v več kot polovici primerov strinjali, da je dodatno povezovanje nujno pri zastopanju in zaščiti strokovnosti posameznih praktikov v delovnih okoljih, pri povezovanju s praktiki po izobraževalni vertikali, pri sodelovanju v okviru razvojnoanalitičnih nalog na nacionalni ravni, sodelovanju s stroko na področju zdravstva ter sodelovanju s stroko na področju socialnega varstva.



Slika 5. Razlogi, da se udeleženci izobražujejo in povezujejo manj, kot bi se lahko, glede na pogostost izbire (%)



Slika 6. Prikaz razporeditve odgovorov na vprašanje o potrebnosti dodatnega povezovanja in medsebojne podpore

Udeleženci iz osnovnih šol so večinsko kot nujno potrebno ocenili še dodatno povezovanje pri oblikovanju enotnih etičnih načel dela, pri sodelovanju z ZRSŠ ter s strokami na področju zdravstva in socialnega varstva.

Vprašani iz dijaških domov so ravno tako v več kot polovici primerov izpostavili kot nujno povezovanje na področju oblikovanja enotnih etičnih načel dela in sodelovanje po izobraževalni vertikali, pa tudi sodelovanje s stroko na področju zaposlovanja.

Četudi zaradi majhnosti vzorca ni smiselno govoriti o trendih odgovorov udeležencev iz vzgojnih zavodov, je morda smiselno omeniti, da so izpostavili tako vse že naštete posebnosti pri drugih skupinah kot tudi nujnost povezovanja in medsebojne podpore pri delovanju v skladu s teoretsko paradigmo.

Sklepi

Analiza potreb, ki jo predstavljamo v prispevku, je delno odgovorila na vprašanja, ki smo si jih uvodoma zastavili. Sodeč po odgovorih so udeleženci naše raziskave precej dejavni - ne samo pri sodelovanju v raziskavah, temveč tudi pri strokovnem povezovanju in stalnem strokovnem izpopolnjevanju. Čeprav se je vabilu za sodelovanje v raziskavi odzvalo relativno veliko število šolskih svetovalnih delavcev - če primerjamo s preteklimi raziskavami na nacionalni ravni -, je zelo verjetno, da smo (tudi) v tej analizi zajeli pristranski vzorec kolegov in kolegic, ki so v večji meri angažirani pri strokovnem sodelovanju in povezovanju od večine. Z vidika akcijskega načrtovanja za namene razvoja DŠSDS torej še vedno ostaja problematično ugotavljanje potreb neodzivnih kolegov in kolegic oz. ugotavljanja razlogov, čemu niso bolj dejavni. Glede na rezultate sodelujočih lahko predpostavljamo, da se vsaj del »pasivnih« ne odziva zaradi še večje stopnje naučene nemoči, kot so jo izkazali naši udeleženci, ali pa zaradi posledic preobremenjenosti - pa če gre za cinizem kot znak izgorevanja (prim. Pšeničny 2008) ali za postavljanje delovnih prioritet, pri čemer so praviloma na vrsti najbolj akutne situacije (prim. Javrh 2014). Seveda je možno tudi, da se nekateri niso odzvali, ker se jim sodelovanje v takšnih raziskavah ne zdi pomembno ali pa ne vidijo smisla v sodelovanju z DŠSDS. Glede na to, da nimamo povratne informacije o tem, koliko šolskih svetovalnih delavcev je anketo prejelo, je seveda možno tudi, da kdo ni prejel vabila.

Ne glede na to, da so udeleženci raziskave vključeni v relativno veliko oblik medsebojnega povezovanja (z izjemo šolskih svetovalnih delavcev srednjih šol) izražajo potrebe po dodatnem povezovanju in izobraževanju, hkrati pa poročajo tudi o preobremenjenosti in o pomanjkanju ustrezne vsebinske oz. strokovne podpore.

To je morda povezano z razdrobljenostjo povezovanja, ki najpogosteje poteka pod okriljem različnih organizatorjev (MIZŠ, ZRSŠ, društva ipd.) in v različnih kontekstih (velikost in sestava skupine, oblika dela ipd.) in je praviloma tematsko obarvano. Kontinuirano sodelovanje se v največji meri dogaja v strokovnih timih na

matičnih ustanovah, tam, kjer ti obstajajo - za ostalo pa po vsej verjetnosti zmanjkuje resursov. Iz prakse vseeno poznamo nekaj primerov, da redno in kontinuirano povezovanje med šolskimi svetovalnimi delavci iz podobnih institucij poteka tudi na regionalni ravni, a to vsekakor ni vsesplošna praksa, ki bi veljala za vse podskupine šolskih svetovalnih služb ali vsaj vse regije.

Da je stanje zelo različno za različne šolske svetovalne službe (vrtci, osnovne in srednje šole, dijaški domovi in vzgojni zavodi), se je potrdilo tudi v naši analizi. Četudi delo šolskih svetovalnih služb povezujejo naziv delovnega mesta in smernice dela, ki so v določenem delu identične (prim. Programske smernice ... 2008), so delovni izzivi ter potrebe, ki jih praktiki v zvezi s svojim delom doživljajo, očitno precej različni. Različna je tudi podpora, ki jo šolski svetovalni delavci imajo pri državnih institucijah - pa naj gre za ministrstvo, Zavod RS za šolstvo ali raziskovalne institucije.

Verjetno je tudi to eden izmed razlogov, čemu je povezovanja med posameznimi podskupinami tako malo. To poteka, če že, ravno prek dejavnosti različnih strokovnih društev, v katerih se običajno povezujejo svetovalni delavci glede na svojo primarno izobrazbo ali glede na ustanovo zaposlitve. Ko gre za povezovanje vseh svetovalnih delavcev - v vseh podskupinah vzgojno-izobraževalnih ustanov na nacionalni ravni - se Društvo šolskih svetovalnih delavcev Slovenije ponuja kot očiten odgovor na vprašanje, kako doseči povezovanje vseh.

Doseganje tega cilja pa nikakor ni preprost podvig. Če namreč izhajamo iz predpostavke, da bi za večjo vključenost in aktivno sodelovanje praktikov DŠSDS moralo zadovoljevati akutne potrebe članov, in pri tem upoštevamo še rezultate naše analize, je nujno potrebno več napora vložiti v spreminjanje pogojev dela. To pa je - ob vseh razlikah in raznolikostih potreb različnih podskupin šolskih svetovalnih služb in ne nazadnje regionalnih razlikah - izjemno kompleksna in precej obsežna naloga, ki zahteva tudi veliko komunikacije znotraj dokaj velike skupine praktikov, pa tudi z drugimi organizacijami. Po eni strani gre za izziv, ki se ga brez izdatnega angažmaja praktikov ni mogoče lotiti kakovostno, po drugi strani pa je precej iluzorno pričakovati, da ga bo nase v prostem času vzela peščica šolskih svetovalnih delavcev, še posebno če za sabo nimajo številčne podpore - vendarle gre za kronično preobremenjeno poklicno skupino. V tem mehanizmu se verjetno skriva tudi odgovor na vprašanje, čemu je število članov DŠSDS v zadnjih desetletjih upadalo, namesto da bi se povečevalo skladno s povečevanjem števila zaposlenih v šolskih svetovalnih službah.

Četudi delo šolskih svetovalnih služb povezujejo naziv delovnega mesta in smernice dela, ki so v določenem delu identične, so delovni izzivi ter potrebe, ki jih praktiki v zvezi s svojim delom doživljajo, očitno precej različni.

Ta analiza torej od vseh nas - aktivnih članov DŠSDS in drugih praktikov, sindikata, zakonodajalca in drugih podpornih institucij - zahteva temeljit razmislek, kako v prihodnje pristopiti k razvoju šolskih svetovalnih služb, da bodo te lahko zagotavljale ustrezno podporo vsem deležnikom v matičnih ustanovah. <

Viri in literatura

1. Bezić, T., Rupar, B. in Škarič, J. (2003). Načrtovanje, spremljanje in evalvacija dela svetovalne službe. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Erjavec Bartolj, A. (2016). Svetovalno delo v srednjih šolah v povezavi z nacionalnimi smernicami (diplomsko delo). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
3. Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarić, M. in Šteh, B. (2018). Šolska svetovalna služba danes: analiza rezultatov raziskave o vlogi svetovalne službe v šoli.V: T. Bezić in T. Malešević (ur.). Konferenca o šolskem svetovalnem delu. 19. Prispevki strok za svetovalno delo v praksi: zbornik povzetkov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 25-26.
4. Javrh, P. (2014). Stabilna poklicna identiteta svetovalnih delavcev v času sprememb. Šolsko svetovalno delo, 18, št. 3/4, str. 9-14.
5. Kovač, J. (2013). Supervizija, stres in poklicna izgorelost šolskih svetovalnih delavcev. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovenske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.
6. Programske smernice: Svetovalna služba v osnovni šoli. (2008) Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Programske_smernice_OS.pdf (15. 7. 2013).
7. Programske smernice: Svetovalna služba v srednji šoli. (2008). Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Programske_smernice_SS.pdf (15. 7. 2013).
8. Programske smernice: Svetovalna služba v vrtcu. (2008). Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Programske_smernice_vrtec.pdf (25. 8. 2015).
9. Pšeničny, A. (2008). Prepoznavanje in preprečevanje izgorelosti. Didakta, 5, 18-23.

10. Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G. in Musek, J. (1999). Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
11. Statistični urad RS: Učitelji, vodstveni, svetovalni in drugi strokovni delavci po delovnem mestu, delovnem času in spolu, Slovenija, konec šolskega leta, letno (b. l.). Dostopno na: http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=0952901S&ti=&path=../Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/04_osnovnosol_izobraz/03_09529_kadri/&lang=2. (5. 11. 2018).
12. Statistični urad RS: Učitelji, vodstveni, svetovalni in drugi strokovni delavci v srednjih šolah za mladino po spolu, učnem jeziku, in delovnem času, Slovenija, letno (b. l.). Dostopno na: http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=0953401S&ti=&path=../Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/07_srednjesol_izobraz/04_09534_kadri/&lang=2. (5. 11. 2018).
13. Statistični urad RS: Vodstveni, svetovalni in drugi strokovni delavci v vrtcih, Slovenija, letno (b. l.). Dostopno na: http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=0952603S&ti=&path=../Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/03_predsol_vzgoja/02_09526_kadri/&lang=2. (5. 11. 2018).
14. Vogrinc, J. in Krek, J. (2012). Delovanje svetovalne službe. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostopno na: http://pefprints.pef.uni-lj.si/1188/1/Vogrinc_Krek_Delovanje_svetovalne.pdf (5. 11. 2018).
15. Vršnik Perše, T., Ivanuš Grmek, I., Lepičnik Vodopivec, J., Arnejčič, B., Javornik Krečič, M., Rutar Leben, T. in Kozina, A. (2008). Vloga svetovalne službe v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah (preliminarna študija). Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/2009/Evalvacija_Vloga_svetovalne_sluzbe.pdf. (5. 11. 2018).

Kulturni bazar 2019

4. aprila 2019 v Cankarjevem domu v Ljubljani

Arhitektura in prostor vzgajata, predavanje
Predava: Aleksander Saša Ostan, Fakulteta za arhitekturo Univerze v Ljubljani
Predavanje arhitekta Aleksandra Saše Ostana bo poudarilo pomen vzgoje in izobraževanja na področjih arhitekture, prostora in oblikovanja ter krajinske arhitekture, ter se osredotočilo na pomen kakovostno grajenih šolskih prostorov. Zakaj vpliva prostor na naše življenje? Kakšne so izkušnje uporabnikov, kakšni so rezultati raziskav o pomenu kakovostnega prostora ... Spoznali bomo nekaj primerov dobrih praks kakovostno grajenega prostora na slovenskem in drugod, predavanje pa bo sklenil s pregledom razvoja na tem področju v zadnjih desetih letih, s poudarkom na aktualnem dogajanju.

Kreativnost in intelektualna lastnina, predstavitev intelektualne lastnine
Izvaja: Urad RS za intelektualno lastnino
Ustvarjalnost in inovativnost sta pomembni gibali gospodarskega in družbenega razvoja. Kulturne ustanove in vzgojno-izobraževalni zavodi s svojimi dejavnostmi spodbujajo ustvarjalnost in inovativnost zlasti pri šolski populaciji. Ustvarjalna družba je bolj uspešna in konkurenčna, posledično pa je višji tudi njen življenjski standard. Pravice intelektualne lastnine ustvarjalnost in inovativnost spodbujajo in hkrati nagrajujejo, saj omogočajo umetnikom in izumiteljem, da lahko živijo od svojega dela. Obiskovalci se bodo na predstavitvi seznanili z aktivnostmi Urada RS za intelektualno lastnino in s posameznimi pravicami intelektualne lastnine (patent, znamka, model, avtorska pravica) ter njihovo vlogo v našem vsakdanu. Strokovni delavci v izobraževanju in kulturi se pri svojem delu pogosto srečujejo z avtorsko pravico kot uporabniki tujih avtorskih del in kot avtorji. Predstavili bomo, na kaj morajo biti pozorni, ko uporabljajo tuja avtorska dela, in kakšne pravice imajo kot avtorji. Predstavitvi bodo sledili odgovori na konkretna vprašanja občinstva.

Celoten program Kulturnega bazarja 2019 najdete na www.kulturnibazar.si.

Vloga in položaj svetovalne službe v slovenskem šolskem sistemu

Psihologija v šolskem svetovalnem delu, quo vadis?

SONJA PEČJAK, Filozofska fakulteta v Ljubljani
sonja.pecjak@ff.uni-lj.si

Izvleček: V prispevku skozi primerjalno analizo Programskih smernic in tujih strateških dokumentov, ki urejajo delo šolskih svetovalnih delavcev, utemeljujemo njihovo trenutno aktualnost in ustreznost. Kot primer dobre prakse prikazujemo razvoj kompetenc psihologov, potrebnih za kakovostno opravljanje dela šolskega psihologa, pri študiju psihologije na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani. Na koncu izpostavljamo nekatere dileme in izzive, povezane z aktualnim delom psihologov in drugih šolskih svetovalnih delavcev (več poudarka razvojno-preventivnemu delu, psihološka skrb za vse udeležence v šolskem prostoru, potreba po sistemski ureditvi supervizije in intervizije, razjasnitvi kompetenc različnih profilov šolskih svetovalnih delavcev in okrepitvi Društva šolskih svetovalnih delavcev), ki zahtevajo strokovno in kritično refleksijo svojega delovanja.

Ključne besede: programske smernice, razvoj psiholoških kompetenc, izzivi in dileme pri delu šolskih psihologov.

Quo Vadis, Psychology in School Consultant Work?

Abstract: The article uses a comparative analysis of the Programme Guidelines and foreign strategic documents regulating the work of school consultants to justify their current relevance and adequacy. The development of psychologists' competences required for their quality work as school

VODILNA TEMA

psychologists is given as an example of good practices in psychology studies at the Faculty of Arts, Department of Psychology, University of Ljubljana. The article concludes by pointing out some of the dilemmas and challenges in the current work of psychologists and other school consultants (more emphasis on the development and prevention work, psychological care for all school participants, need for a systematic regulation of supervision and intervision, explanation of school consultants' competences for different profiles and reinforcement of the Association of School Consultants) that require a professional and critical reflection on their work.

Keywords: programme guidelines, psychology competence development, challenges and dilemmas in school psychologists' work.

Sonja Pečjak na konferenci Prispevki strok za svetovalno delo v praksi 2018 (foto: Tanja Bezić)

V svojem plenarnem predavanju na konferenci o šolskem svetovalnem delu - 19. Prispevki strok za svetovalno delo v praksi, ki je potekala avgusta 2018 v Ljubljani, sem poskušala (po)iskati odgovor na vprašanja:

1. Ali so Programske smernice kot referenčni okvir, ki zamejuje delo šolskih svetovalnih delavcev, za šolske psihologe še relevanten konceptualni dokument?
2. Kako v izobraževanju razvijamo kompetence za delo bodočih šolskih psihologov?
3. Kateri so aktualni izzivi, s katerimi se srečujejo šolski psihologi pri svojem delu?

Programske smernice v luči sodobnih pojmovanj psihološkega svetovalnega dela v šoli

Naše Programske smernice za svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah (1999) sem poskušala najprej ovrednotiti z vidika njihove teoretične in vsebinske relevantnosti s pomočjo primerjalne analize dveh tujih konceptualnih dokumentov. Prvi dokument so Nacionalni standardi šolskega svetovalnega dela (National standards for school counseling) ameriškega združenja šolskih svetovalcev, ki deluje v okviru Ameriškega psihološkega združenja (ASCA), v katerem ima šolsko svetovanje najdaljšo tradicijo; drugi pa so dokumenti (standardi) pri Evropskem združenju psihologov (EFPA, European Federation of Psychologist Association). Drugi vir kritične analize pa so bila razmišljanja nekaterih vodilnih teoretikov in raziskovalcev šolskega psihološkega svetovanja (Baker 2000; Coleman in Yeh 2011; Foxx, Baker in Gerler 2017).

Omenjeni dokumenti in raziskovalci navajajo kot bistveno konceptualno značilnost sodobnega psihološkega svetovanja **eklektični teoretski pristop**. Ta označuje zavestno in strokovno korektno asimilacijo **različnih teoretičnih perspektiv** v osebni konstrukt, ki ga lahko vedno znova prepoznamo pri šolskem psihologu. Dobro poznavanje psiholoških teorij je namreč predpogoj za strokovno delovanje šolskega psihologa, kateremu omogoča **fleksibilno uporabo različnih psiholoških strategij in pristopov**. V tem okviru velja izpostaviti štiri »klasične« psihološke smeri, ki jih psihologi še danes uporabljamo za razumevanje procesa učenja in uravnavanja vedenja: i) *vedenjske oz. behavioristične teorije* (z osnovnim mehanizmom ojačevanja za utrjevanje učnih in drugih želenih vedenj), ii) *kognitivno-konstruktivistične teorije*, ki s ključnim pojmom »samoregulacije« poudarjajo vlogo lastne aktivnosti posameznika in ga vidijo kot so(oblikovalca) in usmerjevalca lastnega procesa učenja in vedenja, iii)

humanistične teorije, ki poudarjajo pomen razumevanja posameznika kot celote (njegovih racionalnih in emocionalnih procesov) ter delovanje v smeri ustvarjanja pogojev za optimalni razvoj vseh posameznikov v šolskem okolju (torej v oblikovanje šolske kulture, ki omogoča razvoj posameznikov in njihovo psihično blagostanje), in iv) *sistemske teorije*, ki poudarjajo, da je pri razumevanju posameznika (učenca) treba imeti pred očmi, da je ta del širših sistemov (družinskega, šolskega, vrstniškega), ter pri obravnavi (diagnosticiranju, svetovanju in pomoči) upoštevati vse te sisteme.

Potreba po eklektičnem pristopu pri svetovanju izhaja iz dejstva, da naj bi šolski psiholog delal s **celotno populacijo** v šolskem prostoru (učenci, učitelji, starši, vodstvom) in se odzival na **vse situacije** v vzgojno-izobraževalnem prostoru (npr. Sue 1992), kar nazorno prikazuje slika 1 (Erwin, Peacock in Merrell 2010).

Odgovornost šolskega psihologa je, da svoje delo smiselno »porazdeli« med vse udeležence (učence) in da se ne ukvarja le majhno skupino učencev, kot so npr. učenci s posebnimi potrebami.

Primerjava Programskih smernic z navedenimi tujimi dokumenti z vsebinskega vidika kaže identičnost pri:

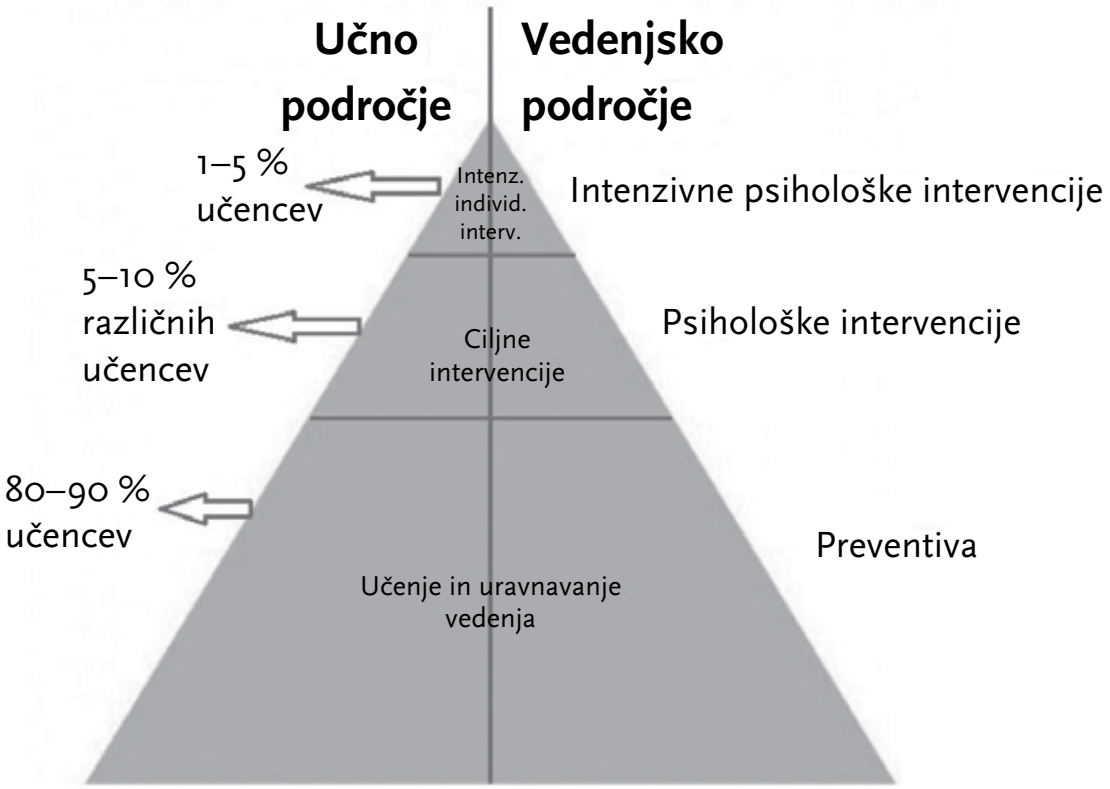
- **ciljih:** skupno vsem dokumentom je, da je osnovni namen delovanja zagotavljanje pomoči učencu pri doseganju njegovih ciljev - na akademskem, osebnem/socialnem in kariernem področju;
- **dejavnostih:** vsi dokumenti navajajo dejavnosti pomoči, razvojno-preventivne dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije; pri tem pa tako tuji dokumenti kot naše Programske smernice poudarjajo **fleksibilno uravnoteženost** teh dejavnosti;
- **profesionalnih spretnostih**, ki jih šolski psihologi uporabljajo za dosego ciljev - neposredno svetovanje, posredno svetovanje ali posvetovanje, koordiniranje, vodenje, zagovorništvo in timsko delovanje -, ki so v Programskih smernicah razvidni znotraj opisov konkretnih dejavnosti.

Ugotavljam, da obstoječe **Programske smernice dajejo šolskemu psihologu dovolj širok okvir za njegovo kakovostno strokovno delovanje**, saj najdemo v njih vse cilje in dejavnosti oz. področja dela z navedenimi profesionalnimi spretnostmi kot v podobnih tujih dokumentih.

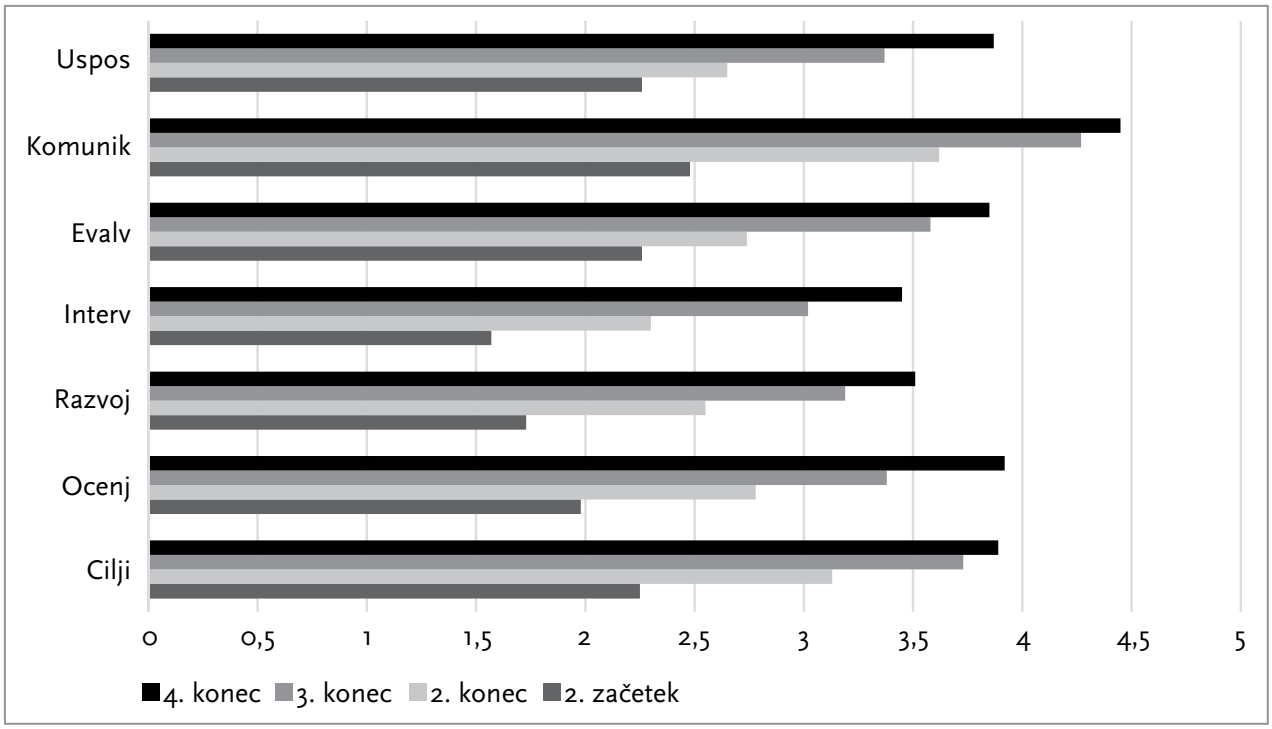
Razvijanje kompetenc (bodočih) šolskih psihologov – kompetence EuroPsy

Zavedati se moramo, da le **dobro teoretično znanje** ob razvitih še drugih **kompetencah** omogoča psihologu prepoznavanje in identifikacijo težav ter razumevanje pojavov v šolskem prostoru, kar je edino lahko podlaga njegovemu strokovnemu delovanju.

Na področju psihologije obstajajo v Evropski skupnosti standardi minimalnih kompetenc za opravljanje psihološke dejavnosti in etičnega ravnanja psihologa pri tem - t. i. certifikat EuroPsy. Ta zahteva študij bodočega psihologa v obsegu 360 kreditnih točk (ECTS), od tega >



Slika 1. Stopenjski model delovanja šolskega psihologa (Erwin, Peackock, in Merrell 2010, str. 26)



Graf 1. Razvitost posameznih kompetenc študentov psihologije

300 iz akademskega študija in enoletne supervizirane prakse (60 ECTS), ki pri nas poteka v okviru programa Super psiholog pri Društvu psihologov Slovenije.

Kompetence EuroPsy vsebujejo šest sklopov **primarnih kompetenc** - 1. opredelitev ciljev - prepoznavanje potreb posameznika, skupine, šole, 2. ocenjevanje, 3. razvojno-preventivno delo, 4. intervencija, 5. evalvacija in 6. komunikacija (z uporabniki) - ter devet **usposobitvenih kompetenc** (kot so npr. uporaba profesionalnih strategij, stalni strokovni razvoj, raziskovanje in razvoj, vodenje evidenc itd.) (Podlesek 2013). Ob tem poudarjam strokovno in družbeno odgovornost izobraževalnih institucij pri nas za pridobitev potrebnih kompetenc študentov, bodočih (šolskih) psihologov.

Na Katedri za pedagoško psihologijo Oddelka za psihologijo v Ljubljani smo izpeljali štiriletno longitudinalno raziskavo, v kateri smo spremljali razvoj kompetenc študentov pri pedagoško-psiholoških predmetih. Študente smo spremljali od začetka drugega letnika dodiplomskega študija, v katerem se srečajo s prvimi pedagoško-psihološkimi predmeti (2014/15), ki dajejo poleg splošnih tudi specifična znanja za delo psihologa na področju vzgoje in izobraževanja, do konca prvega letnika magistrskega študija (2017/18, ki je bilo njihovo četrto leto študija). Analiza razvoja kompetenc študentov psihologije v prvih dveh letih raziskave (2014/15 in 2015/16), kot o njih poročajo študentje sami, je že opravljena (Pečjak, Peklaj in Puklek Levpušček 2016). V prispevku prikazujem rezultate razvoja primarnih in usposobitvenih kompetenc po treh letih študija.

Študentje so v štirih obdobjih (na začetku in na koncu drugega letnika, na koncu tretjega in na koncu četrtega letnika) pri sebi na petstopenjski lestvici (1 - popolnoma nerazvita, 2 - pretežno nerazvita, 3 - delno razvita, 4 - pretežno razvita, 5 - popolnoma razvita) ocenjevali trenutno razvitost posamezne kompetence oz. usposobljenosti.

Rezultati (graf 1) kažejo, da se študenti čutijo najbolj kompetentne na področju komunikacijskih kompetenc in zaznavajo, da so v treh letih študija najbolj razvili ravno te kompetence. Menijo, da bi uporabnikom - učencem, učiteljem, staršem - znali dati ustrezno informacijo o opravljeni storitvi, ki jim bo razumljiva, in pripraviti pisno poročilo o opravljeni storitvi. Kot močneje kompetentni se zaznavajo tudi pri postavljanju ciljev in ocenjevanju.

Prepričani so, da bi znali prepoznati probleme udeležencev, bili sposobni zbrati informacije od udeležencev, ki se jih tiče problem (s pomočjo pogovorov, testiranja in opazovanja bi znali oceniti značilnosti posameznikov, skupin ali značilnosti okolja) in skupaj z njimi oblikovati cilje za rešitev težave. Po drugi strani pa se kot najmanj kompetentni počutijo na razvojno-preventivnem področju, področju intervencij in pri evalvaciji lastnega delovanja. Pri tem je treba poudariti, da študenti precej tovrstnega znanja pridobijo v zadnjem, petem letniku študija, v katerem opravljajo tudi obvezno šesttedensko prakso, kar pa še ni zajeto v raziskavi, zato to še ni končna slika kompetenc študentov.

Ugotavljamo, da študenti poročajo o razvijanju tako rekoč vseh kompetenc med študijem in zaznavajo, da se

konec štiriletnega študija čutijo že dokaj usposobljene za svetovalno delo na področju vzgoje in izobraževanja.

Izzivi, dileme, odprte poti pred šolskimi psihologi (in drugimi šolskimi svetovalnimi delavci)

Ob koncu bi opozorila na nekaj izzivov, ki jih danes vidim pred šolskimi psihologi (in šolsko svetovalno službo na sploh). Pri tem je moja perspektiva pogled nekoga, ki izobražuje bodoče psihologe, spremlja raziskovalne ugotovitve o šolskih svetovalnih delavcih (npr. Malešević idr. 2018; Vogrinc in Krek 2012; Valand 2016), nacionalne strateške dokumente, ki vključujejo tudi psihološko službo (npr. Resolucija o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018-2028 2017), strokovno deluje v razširjeni skupini za šolsko svetovalno delo na Zavodu RS za šolstvo in sodeluje s psihologi na šolah. Ta pogled verjetno ni povsem enak, kot je pogled šolskih psihologov praktikov, vendar verjamem, da ravno pogled z različnih zornih kotov in soočanje različnih perspektiv pomagata reševati obstoječe dileme in izzive, ki so pred šolskim psihologi v praksi.

Moji razmisleki o potrebnih in smiselnih »paradigmatskih« premikih v zvezi z delom psihologov bi šli v naslednjih smereh:

1. **»Več psihološkega dela psihologa v šoli«**. S tem merim - v duhu humanističnih in sistemskih teorij na potrebo po bolj proaktivni vlogi psihologa v šolskem prostoru kot sooblikovalca okolja, ki bo omogočal optimalni razvoj otrok in mladostnikov. To pa vključuje več razvojno-preventivnega delovanja, na kar opozarjajo tudi domače raziskave in dokumenti (Resolucija o nacionalnem programu duševnega zdravja 2017; Vogrinc in Krek 2012). Te izpostavljajo potrebo po **več primarne in sekundarne preventive** pri povečanih težavah ponotranjenja (čustvenih težavah - anksioznosti, depresivnosti) in porastu težav pozunanjenja (vedenjskih problemih, povezanih z agresivnostjo in nasilnim vedenjem), ki vodijo v porast hospitalizacij pri mladostnikih, mlajših od 17 let. Tudi psihologi (poleg drugih profilov šolskih svetovalnih delavcev) smo zavezani k temu, da pomagamo graditi šolo, ki je »od vseh, in v kateri je lahko uspešen vsak učenec« (Čačinovič Vogrinčič 2018), v skladu s svojimi potenciali (dodala S. P.).
   Kot psihologi ne moremo zavzeti »poze« zgolj reaktivnega odzivanja na probleme, ki se pojavljajo na šoli (in s tem pristajati predvsem na krizno kurativno delovanje), ali na naloge, ki prihajajo na šolo »od zunaj« (z ministrstva za šolstvo ali zavoda za šolstvo). Prerazporeditev razmerja med preventivnim in intervencijskim delom pa zahteva seveda refleksijo lastnega delovanja in zavestno odločitev, da si v svojem letnem delovnem načrtu (in s tem tudi letnem delovnem načrtu šole) »rezerviramo« čas za to. Pogovori z drugimi strokovnimi delavci na šoli pomagajo izluščiti avtentično in specifično problematiko vsake šole, ki je potem izhodišče za načrtovanje preventivnih aktivnosti - pa ne le za učence, temveč za vse udeležence (tudi učitelje in starše).
2. **»Inkluzija za vse«**. Pri srečevanju s šolskimi psihologi opažam porast njihovih aktivnosti v smislu ISP ali DSP v povezavi z učenci s posebnimi potrebami. Na šolah, kjer je veliko število teh učencev, lahko to delo predstavlja glavnino dela šolskega psihologa. To pa je škoda tako za šolo kot zanj, ki ima bistveno širše kompetence, s katerimi lahko pomaga vsem udeležencem v šolskem prostoru in ne le majhni skupini učencev. Hkrati se mi zdi, da bi bilo smiselno opozoriti, da šolski svetovalni delavci psihologi opozorijo na potencialno nevaren razvoj šolske kulture, ki se lahko razvije na šolah. Pri tem mislim na utrjevanje prepričanj, da so »učenci z odločbami« upravičeni do prilagoditev, s tem pa nevarnost, da za druge učence - skupaj z učitelji - ne iščemo poti in načinov, ki bi jim omogočali biti uspešni.

V duhu humanističnih in sistemskih teorij merim na potrebo po bolj proaktivni vlogi psihologa v šolskem prostoru kot sooblikovalca okolja, ki bo omogočal optimalni razvoj otrok in mladostnikov.

3. Potreba po **(sistemski) vzpostavitvi supervizijske in intervizijske mreže**. Psihologi se zaenkrat lahko v supervizijsko mrežo vključijo le v primeru, če se odločijo za pridobitev certifikata EuroPsy, ki poteka v okviru Društva psihologov Slovenije pod nazivom Super psiholog (glejte spletno stran www.superpsiholog.si). Ta predvideva enoletno supervizijo psihologa začetnika, ki omogoča kakovosten vstop v opravljanje psiholoških storitev. Pri tem smo zaenkrat še dokaj na začetku, z ozko mrežo mentorjev supervizirane prakse. Vendar pa obstaja potreba po superviziji in interviziji tudi pri drugih psihologih, ne le začetnikih. Ta zagotavlja na eni strani možnost stalnega profesionalnega razvoja v smislu kakovostnega opravljanja psihološke dejavnosti, po drugi strani pa je to priložnost za sproščanje različnih poklicnih obremenitev in >

napetosti, povezanih s psihološkim delom. Če pride učenec k šolskemu svetovalnemu delavcu (psihologu, op. S. P.) po po-**moč** (Čačinovič Vogrinčič 2008), potem gre lahko psiholog po po-**moč** v svojo supervizijsko oz. intervizijsko skupino. V vmesnem času, dokler ne pride do sistemske ureditve supervizijskih oz. intervizijskih skupin, pa bi lahko izkoristili potencial neformalnih intervizijskih skupin, ki jih lahko psihologi na lastno pobudo oblikujejo v svojem okolju. Tako lahko oblikujejo intervizijsko skupino vseh psihologov (svetovalnih delavcev) v neki občini ali regiji, v večjih mestih pa intervizijsko skupino osnovnošolskih in/ali srednješolskih psihologov ipd.

Ob koncu bi - v povezavi z vsemi šolskimi delavci - izpostavila dve vprašanji, ki se mi zdita potrebni strokovnega premisleka.

Prvo vprašanje se nanaša na potrebo po **razjasnitvi kompetenc posameznih profilov**, ki so v Pravilniku o izobrazi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole opredeljeni kot šolski svetovalni delavci. Ta pravilnik navaja, da je lahko kot svetovalni delavcev v osnovni šoli zaposlen diplomant oziroma magistrant pedagog, psiholog, socialni delavec, socialni pedagog, specialni in rehabilitacijski pedagog, inkluzivni pedagog in supervizor. V tej »poplavi« različnih profilov bi bilo treba ravnateljem kot zaposlovalcem podrobneje predstaviti kompetence posameznih profilov, na kar opozarjajo nekatere analize (Valand 2016; Vogrinc in Krek 2012). Nekateri profili imajo namreč ožje, bolj specifične kompetence, npr. supervizorji ali inkluzivni pedagogi ter specialni in rehabilitacijski pedagogi, katerih kompetence so vezane predvsem na delo z učenci s posebnimi potrebami. Nekateri profili pa imajo širši nabor kompetenc (npr. psihologi, pedagogi), ki jim omogočajo, da lahko strokovno kompetentno opravljajo naloge z vseh ali večine področij, kot jih predvidevajo Programske smernice.

Drugo vprašanje se nanaša na potrebo po **okrepljeni vlogi Društva šolskih svetovalnih delavcev**, ki združuje vse profile šolskih svetovalnih delavcev. Poslanstvo tega društva vidim v dvojem: prvič, v strokovnem spopolnjevanju vseh profilov šolskih svetovalnih delavcev ob temah in problematikah, s katerimi se srečujejo pri svojem delu, in drugič, kot pomembnem akterju za »sindikalne« pravice šolskih svetovalnih delavcev (npr. poenotenje dolžine delovnega časa svetovalnih delavcev, pravica do nadaljnjega strokovnega spopolnjevanja in drugo zagotavljanje delovnih pogojev, ki bodo omogočali kakovostno šolsko svetovanje). Približno dvestodvajset šolskih psihologov, koliko jih trenutno deluje na področju vzgoje in izobraževanja, je relativno majhna profesionalna skupina, skupina vseh šolskih svetovalnih delavcev v vrtcih, šolah in dijaških domovih pa glas, ki je bistveno močnejši sogovornik v dialogu z izobraževalno politiko pri urejanju svojega poklicnega statusa. <

Viri in literatura

1. Baker, S. B. (2000). *School counseling for the twenty-first century* (3. izd.). Upper Sadle River, NJ: Prentice-Hall Inc.
2. Coleman, H. L. K. in Yeh, C. (2011). *School counseling*. New York in London: Routledge.
3. Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). Učenec z učnimi težavami kot soustvarjalec pomoči in učenja. V: L. Magajna s sod. *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 42-47.
4. Čačinovič Vogrinčič, G. (2018). Znanost in stroka socialnega dela kot nosilca procesov soustvarjanja podpore in pomoči v šoli. V: T. Bezić in T. Malešević. *Konferenca o šolskem svetovalnem delu, 19. Prispevki strok za svetovalno delo v praksi - Zbornik povzetkov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 21-23.
5. Erwin, R. A., Peacock, G. G., in Merrell, K. W. (2010). The school psychologist as a problem solver: Establishing a foundation and a vision. V: G. G., Peacock, Erwin, R. A., E. J. Dally III in K. W. Merrell. *Practical handbook of school psychology*. New York, London: The Guilford Press, str. 3-12.
6. Foxx, S. P., Baker, S. B. in Gerler, E. R. (2017). *School counseling in the 21th century*. New York in London: Routledge.
7. Malešević, T., Bezić, T., Bizjak, C., Rupar, B., Gregorčič Mrvar, P., Kučiš Nikolič, N., Magajna, L., Pečjak, S., Srša, L. in Zagorc Vegelj, M. (2018). *Načrtovanje, spremljanje in evalvacija svetovalnega dela v vrtcu : analiza stanja s priporočili*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
8. Pečjak, S., Peklaj, C. in Puklek Levpušček, M. (2016). Razvijanje pedagoško-psiholoških kompetenc pri študentih psihologije. V: K. Aškerc, S. Cvetek, V. Florjančič M. Klemenčič, B. Marentič Požarnik in S. Rutar. *Izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju - Od teorije k praksi, od prakse k teoriji*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja, str. 100-108.
9. Podlesek, A. (2013). Svetovalni delavec v sodobni šoli in vrtcu. EuroPsy kompetence psihologov. *Šolsko svetovalno delo*, 17(3/4), 47-57.
10. *Programske smernice: svetovalna služba v vrtcu, osnovni šoli, gimnazijah, poklicnem in strokovnem izobraževanju in dijaških domovih* (1999). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
11. *Resolucija o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018-28*. Ljubljana: Ministrstvo RS za zdravstvo. Medmrežje https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2018-01-1046/resolucija-o-nacionalnem-programu-dusevnega-zdravja-2018-2028-renpdz18-28 (21.11. 2018).
12. Valand, K. (2016). *Zaposlitvena struktura šolskih svetovalnih delavcev*. Magistrsko delo. Maribor: Filozofska fakulteta.
13. Vogrinc, J. in Krek, J. (2012). *Delovanje svetovalne službe. Analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Vloga in položaj svetovalne službe v slovenskem šolskem sistemu

Delavnica Sodobni izzivi za psihologe v vrtcu, osnovni in srednji šoli – poročilo

BARBARA STOŽIR CURK, OŠ Solkan
barbara.stozir-curk@guest.arnes.si,

NATAŠA FABJANČIČ, OŠ Venclja Perka Domžale
natasa.fabjancic@guest.arnes.si,

NEŽA AJDIŠEK, Vrtec Jesenice
neza.ajdisek@gmail.com,

SONJA PEČJAK, Filozofska fakulteta Ljubljana
sonja.pecjak@ff.uni-lj.si

VODILNA TEMA

Na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani je 23. in 24. avgusta 2018 potekala *Konferenca o šolskem svetovalnem delu* s podnaslovom *Prispevki strok za svetovalno delo v praksi*. Konferenco je organiziral Zavod RS za šolstvo v sodelovanju z Oddelkom za pedagogiko in andragogiko ter Oddelkom za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani ter s Fakulteto za socialno delo Univerze v Ljubljani.

Konferenca je bila organizacijsko dobro pripravljena in vsebinsko bogata tako s predstavitvijo novih teoretskih spoznanj kot s predstavitvami dobrih praks, predvsem pa je ponudila obilo možnosti izražanja stališč, izmenjave mnenj in iskanja novih možnosti razvoja posameznih profilov znotraj šolske svetovalne službe in njenega nadaljnjega razvoja. Konferenca je namreč zaznamovala tudi pomembno obletnico - mineva petdeset let od uvedbe prvega tima šolskih svetovalnih delavcev v slovensko osnovno šolo. Vsekakor je obletnica vredna razmisleka o vlogi, pomenu in možnostih razvoja šolske svetovalne službe. Psihologe nas je seveda zanimala predvsem

možnost razvoja in uveljavljanja dela psihologa v okviru svetovalne službe v vrtcu, osnovni in srednji šoli. Od uvedbe Smernic za delo šolske svetovalne službe v vrtcih, osnovnih šolah in srednjih šolah (Čačinovič Vogrinčič idr. 2008) je namreč minilo že dvajset let. V tem času se je področje delovnih nalog v šolskih svetovalnih službah zelo spremenilo, na kar psihologi, zaposleni v praksi, opozarjamo že dalj časa.

Še posebno pomembno je, da se znotraj šolske svetovalne službe vsak profil zavzema za svojo strokovno identiteto in kompetence in ne prevzema strokovnih nalog, ki niso vezane na njegovo področje.

V sklopu konference smo članice sekcije psihologov v vzgojno-izobraževalnih zavodih izvedle tudi delavnico Sodobni izzivi za psihologe v vrtcih, osnovnih šolah in srednjih šolah (nosilka delavnice mag. Barbara Stožir Curk, soizvajalki Nataša Fabjančič (OŠ), Neža Ajdišek (vrtec) ter dr. Sonja Pečjak, ki je sodelovala pri pripravi gradiva za OŠ). Ideja za delavnico je pravzaprav zorela dalj časa. V letu 2017 smo si članice sekcije psihologov v vzgojno-izobraževalnih zavodih zadale prednostno nalogo, da podrobno prevetrimo dela in naloge psihologa v vlogi šolskega svetovalnega delavca v vrtcu, osnovni in srednji šoli z namenom ugotoviti, zaradi katerih nalog zaznavamo vse večjo obremenjenost. Psihologi v osnovnih šolah smo šli še korak dlje in poskušali združiti področja strokovnih nalog s kompetenčnim modelom. V sklopu teh aktivnosti smo v sekciji psihologov v osnovnih šolah razmišljali tudi o sodelovanju in dopolnjevanju posameznih profilov znotraj šolske svetovalne službe - kje so naše strokovne naloge specifične, kje pa se prekrivajo z drugimi profili. Izhajali smo iz predpostavke, da je še posebno pomembno, da se znotraj šolske svetovalne službe vsak profil (psiholog, pedagog, socialni delavec, specialni pedagog, socialni pedagog idr.) zavzema za svojo strokovno identiteto in kompetence in ne prevzema strokovnih nalog, ki niso vezane na njegovo področje.

Pomembno vprašanje, ki se ob tem ponuja kar samo, je, v kolikšni meri psiholog zmore skrbeti za lastno blagostanje, da se izogne izgorelosti, apatičnosti in rutinizaciji opravljanja delovnih nalog.

Delavnice, ki je potekala 24. avgusta v popoldanskem času, se je udeležilo 13 psihologinj v vzgojno-izobraževalnih zavodih (4 iz vrtca, 9 iz OŠ), pridružili sta se nam tudi predsednica sekcije psihologov v vzgojno-izobraževalnih zavodih dr. Mojca Juriševič in dr. Sonja Pečjak s FF. Pri pripravi delavnice smo za izhodišče vzele opise del in nalog psihologa v vrtcih, osnovnih šolah in srednjih šolah (ki so nastali v okviru sekcije psihologov v vzgojno-izobraževalnih zavodih leta 2017). Opisi nalog psihologov v vrtcih (Stritih 2017), v osnovnih šolah (Peklaj, Fabjančič in Pečjak 2017) in v srednjih šolah (Srša, Bartolj Erjavec in Vidmar 2017) so podlaga za oblikovanje standardov dela psihologa v vzgojno-izobraževalnih zavodih.

Namen in cilj delavnice sta bila:

1. ugotoviti, katera dela in naloge psihologom jemljejo največji delež delovnega časa in katere od teh nalog so se najbolj povečale v zadnjem obdobju, smernice pa jih (še) ne vključujejo;
2. ugotoviti, katere primarne in usposobitvene kompetence so najpomembnejše pri našem delu;
3. dobiti informacije o potrebah psihologov v vzgojno-izobraževalnih zavodih po dodatnih izobraževanjih, povezovanjih znotraj stroke in sistemskih rešitvah ter pridobiti predloge za rešitve in izboljšave.

Mag. Barbara Stožir Curk nas je v prvem delu delavnice motivirala s kratkim predavanjem, v katerem je opozorila na ključne izzive našega dela. Opozorila je na nekatere naraščajoče izzive, s katerimi se srečujemo psihologi v svetovalnih službah vrtcev in osnovnih šol pri svojem vsakodnevnem delu z otroki in starši: težave na področju gibalnega razvoja, vzgojne težave predšolskih otrok, naraščajoč trend odlogov všolanja v prvi razred, naraščajoče govorno-jezikovne in bralno-napisovalne motnje, motnje avtističnega spektra in ADHD, pomanjkljive socialne veščine otrok, naraščajoče čustvene in vedenjske motnje, nizka motivacija za učenje, vzgojne težave, (pre)velika pričakovanja otrok in staršev glede šolske uspešnosti, različne oblike nasilja, tudi nasilje v družini, novodobne oblike zasvojenosti, s poudarkom na naraščajoči odvisnosti od informacijsko-komunikacijskih tehnologij, avtoagresivne oblike vedenja, vključevanje in delo z učenci priseljenci iz drugih držav, naraščajoče socialne razlike med učenci idr.

Vsi ti izzivi in potrebe deležnikov, s katerimi psiholog vstopa v odnos, postavljajo pred psihologa vprašanje, v kolikšni meri je še kompetenten, da naloženo delo opra-

vi strokovno in v primernih časovnih okvirih. Pomembno vprašanje, ki se ob tem ponuja kar samo, je, v kolikšni meri psiholog zmore skrbeti za lastno blagostanje, da se izogne izgorelosti, apatičnosti in rutinizaciji opravljanja delovnih nalog. Torej katere kompetence potrebujemo za svoje delo, da bomo kos izzivom sodobnega časa?

V drugem delu delavnice smo se razdelili v dve skupini - osnovna šola in vrtec (predstavnikov psihologov v srednjih šolah ni bilo na delavnici) - in nadaljevali delo v delavnici po navodilih izvajalk. Čas za delavnično delo je bil skopo odmerjen, vseeno pa sta razprava in delitev mnenj hitro stekla in izoblikovali so se nekateri sklepi.

Sklepi in predlogi prisotnih psihologov na delavnici

V poročanju se je pokazalo, da je med psihologi v vrtcih in osnovnih šolah več podobnosti kot razlik. Po mnenju udeležencev delavnice je nekoliko boljši položaj psihologov v osnovnih šolah. Naši najmlajši, »vrtčevski« psihologi pa se morajo še bolj zavzemati za svoj položaj in identiteto.

- Pri oceni obsega delovnih nalog smo tako »vrtčevski« kot »šolski« psihologi ocenili, da nam največ časa vzameta koordinacija in delo z otroki s posebnimi potrebami (30-50 %), sledi svetovalno delo z učenci, starši (20-40 %), na tretjem mestu pa so administrativne naloge in pisanje poročil (20 %). Oboji smo se strinjali, da se je v zadnjem obdobju najbolj povečalo število nalog prav na teh področjih: koordinacija in delo z otroki s posebnimi potrebami, pisanje poročil, sodelovanje z zunanjimi institucijami idr. Za druge naloge porabimo manj časa ali pa časa zanje preprosto ni dovolj.

Kaj pogrešamo? Več časa za preventivno delo, več možnosti za delo z nadarjenimi otroki, več časa in možnosti za lasten profesionalni razvoj.

- Potreba po dodatnih izobraževanjih, povezovanju znotraj stroke in sistemskih/zakonskih rešitvah ter predlogi za izboljšave:

  Psihologinje iz vrtca so izrazile potrebe po dodatnem izobraževanju o delu z otroki z ADHD, vedenjskimi in čustvenimi motnjami in govorno-jezikovnimi motnjami ter psihodiagnostičnih sredstvih v predšolskem obdobju.

  Predlagale so redna letna srečanja svetovalnih delavcev (ne samo psihologov) po vertikali (vrtci, osnovna šola, srednja šola) in možnost neposredne strokovne podpore ZRSŠ pri svetovalnem delu (pomembno vlogo vidijo v svetovalcu za svetovalno delo).

  Glede zakonodaje, ki je trenutno veljavna (pravilniki o normativih), smo se udeleženci strinjali, da je čas za normativne spremembe (še posebno v vrtcih). Potreba po uzakonjeni superviziji oziroma interviziji se kaže kot nujna med psihologi v vzgojno-izobraževalnih zavodih.

- Za zadnjo nalogo - oceno, katere kompetence so najpomembnejše za strokovno opravljanje nalog - nam je zmanjkalo časa. To nalogo bi bilo smiselno dokončati na enem od srečanj sekcije psihologov v vzgojno-izobraževalnih zavodih v prihodnosti. <

Viri in literatura

1. Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Bečaj, J., Pečjak, S., Resman, M., Bezić, T., ... Šmuk, B. (2008). *Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Bečaj, J., Pečjak, S., Resman, M., Bezić, T., ... Šmuk, B. (2008). *Programske smernice. Svetovalna služba v vrtcu.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
3. Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Bečaj, J., Pečjak, S., Resman, M., Bezić, T., ... Šmuk, B. (2008). *Programske smernice. Svetovalna služba v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah ter strokovnih šolah in v dijaških domovih.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
4. Stritih, B. (2017). *Opisi nalog psihologa v vrtcih.* Interno gradivo. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije, Sekcija psihologov v VIZ.
5. Peklaj, C., Fabjančič, N. in Pečjak, S. (2017). *Opis nalog psihologa v osnovni šoli.* Interno gradivo. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije, Sekcija psihologov v VIZ.
6. Srša, L., Bartolj Erjavec, A. in Vidmar, A. (2017). *Opis nalog psihologa v srednji šoli.* Interno gradivo. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije, Sekcija psihologov v VIZ.
7. *Pravilnik o normativih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje: Zakon o vrtcih* (Uradni list RS, št. 100/05 - uradno prečiščeno besedilo, 25/08, 98/09 - ZIUZGK, 36/10, 62/10 - ZUPJS, 94/10 - ZIU in 40/12 - ZUJF). Medmrežje: 26. 11. 2018.
8. *Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole* (Uradni list RS, št. 57/07, 65/08, 99/10, 51/14, 64/15 in 47/17). Medmrežje 26. 11. 2018.
9. *Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva* (Uradni list RS, št. 62/10, 99/10, 47/17in 30/18). Medmrežje 26. 11. 2018.

VODILNA TEMA

Vloga in položaj svetovalne službe v slovenskem šolskem sistemu

Sodelovanje med ravnateljem in šolsko svetovalno službo – priložnost, ki je pedagog ne sme prezreti

METOD RESMAN
metod.resman@guest.arnes.si

Izvleček: Izkušnje ravnateljev o sodelovanju s svetovalno službo na šoli so danes zelo različne in odvisne od več okoliščin: ciljev šole, profila svetovalnega delavca, njegovih pričakovanj, izkušenj, ambicij itd. Na drugi strani pa je sodelovanje odvisno od njegovega pogleda na poslanstvo in naloge šole, od strategije in načina vodenja šole in njegovega pogleda na vlogo šolske svetovalne službe v razvoju šole in učencev. Ravnatelj si pri tem bolj ali manj približuje ali oddaljuje svetovalne delavce, jih tesneje povezuje s svojimi nalogami ali pa bolj usmerja v delo s posameznimi učenci, starši in učitelji. Ker se ta odnos oblikuje zelo individualno, ni mogoče postaviti splošnega recepta za sodelovanje svetovalnega delavca z ravnateljem.
Razvoj šolskega dela bo v veliki meri odvisen od sodelovanja med ravnateljem in šolskim pedagogom, njune usklajenosti glede vizije in razvoja šole, od poznavanja dela drugega, od komunikacije, medsebojnega spoštovanja in zaupanja. Usklajeno sodelovanje na eni strani podpira oziroma povečuje učinkovitost vodenja in razvijanja kakovosti šole, na drugi strani pa utemeljuje in afirmira poklic in identiteto šolskega pedagoga kot svetovalnega delavca.

Ključne besede: ravnatelj, pedagoško vodenje, koncept in strategija svetovalne službe in šolskega pedagoga, komunikacija, medsebojno zaupanje, spoštovanje.

Cooperation Between the Principal and the School Consultants– an Opportunity that a Pedagogue Should not Overlook

Abstract: The principals' experiences in cooperating with school consultants are very different depending on the circumstances: the school's objectives, the consultants' profiles and their expectations, experiences, ambitions, etc. This cooperation also reflects the principal's view of the school's mission and obligations, the ways and the strategy of managing the school and his/her view of the school consultants' role in the school's in students' development, where the principal either draws the school consultants closer or keeps them at a distance – brings them closer to his/her tasks or directs them toward working with individual students, parents or teachers. As this is a very individual approach, there is no universal rule as to how the relationship between the principal and the school consultant should be formed.
The development of the school work will to a large extent depend on the cooperation between the principal and the school pedagogue, their harmony relative to the school's vision and development, familiarity of each other's work, communication, mutual respect and trust. A harmonious relationship will, on the one hand, support and boost the efficiency in managing and developing the quality of the school and, on the other, validate and justify the profession and the identity of the school pedagogue as a consultant.

Keywords: principal, pedagogical management, concept and strategy of the school consultant service and the school pedagogue, communication, mutual trust, respect.

Metod Resman na konferenci Prispevki strok za svetovalno delo v praksi 2018 (foto: Tanja Bezić)

Uvod

V začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja je bilo z vidika razvoja šolstva in šolske svetovalne službe precej dinamično. V osamosvojitev ter splošno družbeno in šolsko reformo smo šli z zahtevo po *deideologizaciji* in *večji avtonomiji* šol, ravnateljev in učiteljev ter *dvigu kakovosti šolskega dela* na splošno. Profesionalizira se vodenje šole. *Transakcijsko in instruktivno vodenje* se umika t. i. *participativnemu* (sodelovalnemu, transformacijskemu) vodenju, ker se računa, da se s tem dviguje motivacija učiteljev za delo in s tem tudi kakovost dela.
Oblikovanje programa razvoja šole, spremljanje in evalvacija, vzgojni načrti šol, zgodnejši vstop otrok v šolo, integracija in inkluzija itd. so bile novitete, ki so narekovale tudi spremembo dela (koncepta) šolske svetovalne službe in šolskega pedagoga. Premik šolskega svetovalnega dela od *individualne k bolj sistemski orientaciji* odpira možnosti, da se svetovalna služba in še zlasti šolski pedagog skupaj z ravnateljem postavi na čelo, ko se šola sooča s katerim koli vidikom kakovosti pedagoškega dela.

Deideologizacija ima za logično posledico večjo *profesionalizacijo*, to je *pedagogizacijo* šolskega dela. Razčlenjevanje dobrih delovnih rezultatov in njihovo populariziranje, teoretično utemeljevanje, sistematično sledenje in dokumentiranje dela, sprotno vrednotenje in evalviranje vzgojno-izobraževalnega procesa itd. so naloge pedagoga, saj je po svoji vsebinski in metodološki izobrazbi usposobljen zanje.

Položaj in odgovornost ravnatelja

Ravnateljev položaj in njegove naloge so se z razpadom socializma in centraliziranega sistema vodenja šol spremenili. Danes ima ravnatelj bistveno več decidirano opredeljenih (formalnih, zapisanih) nalog, kar pomeni na eni strani več *odgovornosti do države*, bistveno večja pa je *moralna odgovornost* do učiteljev, učencev in staršev.

Ravnatelj je kot riba v akvariju; je stalno na očeh javnosti, stalno pod nadzorom, javnost pa ima do njega velika in različna pričakovanja. Decentralizacija in demokratizacija je ravnatelju naložila odgovornost za oblikovanje šolske vizije, kot pedagoški vodja načrtuje dejavnosti za profesionalizacijo šolskega dela, usmerja učitelje, obvladuje disciplino, zasleduje rezultate, koordinira delo in pozoren naj bi bil na vse podrobnosti, ki jih poleg šolske zahtevajo še druge najavljene in nenajavljene inšpekcije. Njegov delavnik je neomejen, mimo njega ne >

gredo naraščanje socialnih problemov okolja (Hertling 2001) učencev, velika pričakovanja učiteljev, staršev, državnih in lokalnih oblasti, gora je »papirnatih« obveznosti, ki jih je treba opraviti do predpisanega roka, itd.

Premik šolskega svetovalnega dela od individualne k bolj sistemski orientaciji odpira možnosti, da se svetovalna služba in še zlasti šolski pedagog skupaj z ravnateljem postavi na čelo, ko se šola sooča s katerim koli vidikom kakovosti pedagoškega dela.

Skratka, na očeh mora imeti vse - od popravila kombija do uspeha učencev pri posameznem predmetu.

Ravnatelj se je v teh okoliščinah znašel v nezavidljivem položaju; ravnatelji se resnično srečujejo s tako kompleksnimi nalogami kot direktorji največjih podjetij. V takih razmerah, ko se odgovornost za kakovost dela prenaša na ravnatelja, se logično pričakuje, da bo pozornost in skrb za kakovost dela in učne rezultate prenesel v oddelek in na učitelja. *Kakovost dela šole je namreč odvisna od kakovosti dela v oddelkih.*

Zaradi velikih pričakovanj javnosti se lahko zgodi, da ravnatelj zgubi občutek lastne identitete. Ker mu naloge in zunanje razmere ne dovolijo vnašati sebe in svojih zamisli v šolsko delo, lahko doživlja občutke nemoči in osamljenosti, čeprav je ves čas obkrožen z ljudmi. Če se ravnatelji ne bodo razbremenjevali teh pritiskov, bodo izgorevali, in verjetno je, da se bo povečala fluktuacija.

Spremembe življenja zahtevajo spremembo vodenja.

Participativno vodenje šole pomeni drugačen položaj ljudi in drugačen odnos med njimi. Učitelje in druge člane kolektiva vključuje v skupno oblikovanje ciljev in s tem zmanjšuje izolacijo učiteljev.

Od transakcijskega in instruktivnega k participativnemu vodenju

Organizacija šolstva in odgovornosti zahtevajo, da ravnatelj opusti »klasično« vlogo ravnateljevanja. Dvigniti se mora nad instruktivno usmerjanje dela učitelja, nad to, da bo samo hospitiral pri učiteljih in se pri vsakem posebej ukvarjal z didaktičnimi in metodičnimi vprašanji pouka in učnega procesa, ker teh vprašanj največkrat sploh ne obvlada več.

Sodobno vodenje šole se od transakcijskega in instruktivnega premika k *participativnemu* (*sodelovalnemu, transformacijskem*) vodenju; od ravnatelja kot »eksperta« in »inštruktorja« za vodenje učnega procesa k ravnatelju kot »ekspertu« za motivacijo in druge vrste podpor, ki dvigujejo kakovost dela učiteljev in učencev. (Resman 2004, str. 11-12)

Participativno (sodelovalno, transformacijsko) vodenje pomeni premik od usmerjanja učiteljev na podlagi predpisov in lastnih izkušenj, k vodenju in odločanju na podlagi zbiranja podatkov in ugotovljenih okoliščin dela; od ravnatelja, ki skrbi za razvoj in napredek učencev, v skrb in razvoj učiteljev; od ravnatelja kot prvega uresničevalca šolske vizije in reševalca vsakršnih problemov k ravnatelju, ki izmenjuje mnenja in stališča z učitelji.

Participativno vodenje šole pomeni drugačen položaj ljudi in drugačen odnos med njimi. Učitelje in druge člane kolektiva vključuje v skupno oblikovanje ciljev in s tem zmanjšuje izolacijo učiteljev. Ravnatelj šole ne vodi *prek učiteljev, pač pa skupaj z njimi.* Pri takem vodenju je pomembna participacija zaposlenih. Spodbuja se razvijanje in vzdrževanje sodelovalne kulture. To pomeni, da se člani kolektiva pogosto pogovarjajo, opazujejo, ocenjujejo in skupaj načrtujejo delo. To jih spodbuja, da se učijo drug od drugega, kako delati bolje. S tem zvišujemo motivacijo učiteljev za delo in jim dajemo možnosti za profesionalno rast.

Če se postavimo na stališče več glav več ve in da vsi skupaj naredimo bolje, kot bi naredil posameznik, potem vemo, da brez timskega dela ne gre. V tem se pravzaprav skriva misel, da bomo učinkoviti, če dela na šoli ne bomo drobili. Ravnatelj mora verjeti, da učitelji ob timskem delu lahko najdejo tudi boljše rešitve, kot bi jih našel sam. Dovoliti jim mora, da bodo o stvareh razmišljali s svojo glavo, da bodo znali analizirati in definirati problem in se odločati med alternativami. To bo dvigalo njihovo samozavest in strokovno odgovornost.

Večina strokovnjakov, ki se več ukvarja z vprašanji vodenja šole, ne prezre, da participativno (sodelovalno,

transformacijsko) vodenje dobi svojo polnost, če ne pozabimo na učitelja kot človeka, če je pozornost vodenja in vodje obrnjena tudi na potrebe učiteljev, če smo tolerantni do učiteljeve drže in življenjske filozofije, če smo aktivni poslušalci in pokažemo ljudem, da nam je resnično mar za njih. Potrebno jim je dokazati, da si njihov zaveznik in zagovornik, da jih ščitiš pred obleganji od zunaj ter neutemeljenimi očitki s katere koli strani.

Realnost in idealnost

Zato vodenje šole ni odvisno samo od ravnatelja, od njegove usposobljenosti in dobre volje.

Zgoraj opisano participativno vodenja dobiva v konkretnih šolskih razmerah realno podobo. Verjamem, da ravnatelju ni vedno niti mogoče narediti teh korakov, če nima za to na razpolago dovolj usposobljenih, pogumnih in motiviranih ljudi, ki bili pripravljeni sprejeti tudi odgovornost za oblikovanje pedagoške podobe šole, kar je sicer formalno njegova odgovornost. Med te strokovne delavce na šoli po svojem poslanstvu gotovo spada šolski pedagog. Ali bo ravnatelj uvidel te možnosti, koliko ga bo angažiral in kako, bo odvisno od obeh, od ravnatelja in šolskega pedagoga.

Preden nadaljujemo razpravo o odnosu med ravnateljem in šolskim pedagogom, poglejmo, kako se je zadnjih petdeset let spreminjala doktrina dela svetovalnih delavcev in še posebno šolskega pedagoga.

Sodobne paradigme svetovalnega dela šolskega pedagoga

Učinkovita šolska svetovalna služba »ni toliko odvisna od nje same kot od tega, kako bo v prihodnosti deloval ves sistem« (Bečaj 2005, str. 14). Tako so tudi svetovalne službe in šolski pedagogi podvrženi spreminjanju, ki je posledica splošnega družbenega razvoja in razvoja znanosti, vendar pa na drugi strani tudi pedagogike in šolskosvetovalnih spoznanj.

Zgodovinsko gledano se je v svetu in pri nas (v drugi polovici petdesetih in na začetku šestdesetih let dvajsetega stoletja) svetovanje razvijalo v smeri pomoči *posamezniku*, podpori njegovemu psihičnemu telesnemu in poklicnemu razvoju, zavedanju vedenja in drže, spodbujanju sprememb, novih poti razmišljanja in ravnanja. Danes se ta individualna usmerjenost oziroma strategija dela umika *šolskemu* in sistemskemu vplivanju, ker je s tega vidika laže načrtovati tudi preventivno svetovalno delo, ki je, gledano dolgoročno, pravzaprav najboljša svetovalna naložba. Ta strategija je strokovno logično utemeljena v spoznanju, da je za kakovostno delo poleg dobrih učnih načrtov, materialne osnove šolskega dela in avtonomije učiteljev potrebno določeno šolskokulturno okolje. Potrebna je celostna naravnanost, da bi obvladali težave, ki presegajo individualno raven oziroma povzročajo, da posameznik ni tako uspešen, kot bi lahko bil. Gre za težave, ki jih povzročajo medsebojni odnosi, vprašanje vrednot (kodeks vodenja, drže učencev in učiteljev v šoli), šolska kultura, vzdušje, nasilje, izostajanje od pouka, oblikovanje samopodobe ter šolska in poklicna kariera učencev.

Transformacija šolskega svetovalnega dela je torej šla od individualne k bolj *sistemski naravnanosti*. S tem se odpirajo možnosti, da se svetovalec pedagog lahko (pravzaprav se mora) postavi na čelo, ko se šola sooča s katerim koli vidikom kakovosti dela (prim. Dedmond 1998, str. 135).

Transformacija svetovalnega dela v bolj razčlenjeni podobi kaže premike

– *od ukvarjanja s pretežno individualnimi problemi posameznih učencev k sistematičnim in sistemskim spremembam, da bi pomagali vsem učencem* (House 2005, str. 8).

Vztrajanje pri svetovalnem delu s posameznimi učenci je pogosto neproduktivno, če težave izhajajo iz socialnih odnosov, učencu neustreznega (neprimernega) šolskega okolja ali neprilagojenih programov, metod in oblik dela. Seveda ne trdim, naj se svetovalna služba in pedagog prenehata ukvarjati s posameznim učencem. Ne, mislim le, da individualna orientacija s šolskega dela ni vedno najboljša rešitev.

Nova paradigma utemeljuje, da šolska svetovalna služba načrtuje in izvaja preventivne programe (seminarje, tečaje, delavnice), katerih cilj je podpora osebnostno-socialnemu razvoju učencev; učence usposablja v znanjih, spretnostih, sposobnostih za učenje ter šolsko in poklicno odločanje. Oblikuje instrumente spremljanja in evalvacije učinkov svetovalne pomoči učencem ter z njimi preverja ustreznost svetovalnega programa in ga po potrebi dopolnjuje. Poleg tega pa pedagog še >

Vztrajanje pri svetovalnem delu s posameznimi učenci je pogosto neproduktivno, če težave izhajajo iz socialnih odnosov, učencu neustreznega (neprimernega) šolskega okolja ali neprilagojenih programov, metod in oblik dela.

posebno sledi učnim uspehom učencev, na konferencah predstavlja (pojasnjuje, interpretira) rezultate in morebitne posledice. S pomočjo teh analiz predlaga spremembe dela v šoli ali razredu za izboljšanje učnih uspehov.

Taki orientaciji pri svetovalnem delu ustreza tudi izbira oblik dela z učenci. Poudarek se premika

– *od individualnih oblik dela k skupinskim in timskim oblikam dela.*

Svetovalna služba se zavzema (uveljavlja) za take oblike dela z učenci, da bi doživljali pozitivne izkušnje in razvijali močna področja, kar bi jim bilo v pomoč pri oblikovanju samopodobe. Pozitivnih socialnih izkušenj in samopodobe ni mogoče razvijati samo s svetovalnim delom na štiri oči. Za učenca ima močnejšo oblikovno moč kot individualni pogovori njegovo doživljanje sošolcev v oddelčni skupnosti.

Oddelek je v okviru šole »naravna« skupnost učencev, zato mora svetovalna služba narediti korak

– *od službe, ki odbira, razvršča in organizira individualno ali skupinsko pomoč, (seminarje, delavnice) za posamezne izbrane skupine, k službi, ki bo usmerjena v uveljavljanje načela integracije in inkluzije vseh učencev v oddelčno in šolsko skupnost.* Načeli integracije in inkluzije veljata za vse učence, ne samo za tiste, ki smo jih kategorizirali kot učence s posebnimi potrebami. Vsak otrok mora vzpostaviti socialno zaželene in zanj pomembne odnose s sošolci.

Drugačni učenci, ki so potrebni posebne pomoči in posebnih vzgojno-izobraževalnih načrtov, so seveda tudi upravičeni do pomoči vseh svetovalnih delavcev. Naloga pedagoga pa je, da ugotavlja socialne, kulturne, jezikovne razlike okolij, iz katerih prihajajo otroci, in ugotavlja, kaj ovira učenje ter integracijo in inkluzijo otrok v oddelke (Lee 1995, str. 3-17).

Po tem, kar smo napisali o participativnem vodenju šole in transformaciji šolskega svetovalnega dela, se sama po sebi postavlja ugotovitev, da se bosta vodenje šole in sodelovanje ravnatelja s svetovalno službo oziroma pedagogom vrtela okoli dveh projektov: *projekt zbornica* in *projekt oddelek*. To sta v šoli tisti mesti, kjer se »dogaja« kakovost. Podpora in pomoč učiteljem in njihovemu razvoju (strokovno izpopolnjevanje, razvijanje timov in timske kulture) ter zagotavljanje pogojev za učenje in razvoj učencev sta projekta, pri katerih se delo ravnatelja in pedagoga srečuje, prepleta, dopolnjuje.

Šolski pedagog bo doživljal neuspehe in nemoč, če se bo z učenci zapiral v svojo pisarno, če se ne bo premaknil

– *od izoliranega svetovalnega dela in delavca do povezovanja s sodelavci in timskega dela.*

Res je, da so razmere najpogosteje take, da je na šoli en sam svetovalni delavec, zato je tudi manj priložnosti za posvetovalno sodelovanje s kolegi drugačnega strokovnega profila.

To ne bi smel biti razlog, da se kateri koli od svetovalnih delavcev ne bi vključil v timske oblike dela. Povezovanje in timsko sodelovanje pomeni delo v »mešanih« timih, npr. z učitelji in drugimi sodelavci. S timskim delom se zagotavlja popolnejša »mreža« svetovalne pomoči učencem, to so participacija, kooperacija in koordinacija pomoči.

Nova paradigma utemeljuje, da šolska svetovalna služba načrtuje in izvaja preventivne programe, katerih cilj je podpora osebnostno-socialnemu razvoju učencev.

Učinki timskega dela niso samo v uspešnejšem svetovanju posameznim učencem oziroma skupinam učencev. Vključevanje v tim pomeni enega pomembnih pogojev profesionalnega razvoja učiteljev in vsakega svetovalnega delavca.

Na sploh je ena pomembnih nalog vsakega svetovanega delavca, da je v pomoč, ko želimo postavljati sodelovalno šolsko kulturo. Ne sme prezreti, da imajo včasih posredni svetovalni učinki večjo moč kot neposredni. Zato je prav, da v svoji strategiji dela naredi potreben korak

– *od svetovalca, ki se ukvarja samo z učenci, do svetovalca, ki je aktiven tudi v odnosu z učitelji, starši, zunanjimi sodelavci in zunanjimi ustanovami.*

Svetovalni delavec sodeluje z ravnateljem, ko gre za vprašanje šolskega timskega dela (Dedmond 1998, str. 133-138), pri tem pa mora misliti tudi na vključevanje zunanjih sodelavcev v timske oblike dela na šoli. Timsko delo je najboljše zagotovilo, da bodo ljudje strokovno rasli ter razvili kolegialne in drugačne vrste odnosov.

K tej razsežnosti svetovalnega dela spada še načrtovanje usposabljanja učiteljev za spreminjanje procesa učenja in poučevanja. Še zlasti šolski pedagog kot strokovnjak za vprašanja pouka na svoj način sprejema *soodgovornost za učni uspeh učencev*. Biti mora v pomoč učitelju pri uveljavljanju učinkovitejših načinov učenja in pri spreminjanju didaktične podobe pouka. Za kooperativno učenje so potrebne pripravljenost in določena usposobljenost ter socialne veščine - poslušanje, jasna artikula-

cija, prepričljivost, usklajevanje, sprejemanje odločitev, reševanje problemov itd. Sicer pa bi moral ob teh vprašanjih šolskega dela vsak svetovalni profil najti konkretnejše naloge pomoči in se tako dvigniti

– *od šolsko nejasno definirane vloge k jasni opredelitvi šolskega svetovanja v viziji in poslanstvu šole.*

Vsak svetovalni delavec mora videti svoj delež in delež svetovalne službe v razvoju šole kot celote. V šoli ne more delati samo tistega, kar mu vsak dan sproti prihaja pod roko ali kar mu nalagajo drugi. Ne more biti rezervna armada, ki bo vskočila, kjer bo trenutno najbolj gorelo. To gotovo ni tisto, kar dolgoročno zadovoljuje človeka in s čimer bi se svetovalni delavec lahko identificiral na šoli.

Svetovalna služba, pedagog in kakovost šolskega dela

V taki šolski in strokovni naravnanosti dela je verjetno eno najpomembnejših spoznanj, ki usmerja delo svetovalne službe (še posebno šolskega pedagoga in tudi utemeljuje njegovo šolsko umeščenost), da se delo službe in pedagoga dvigne

– *od svetovalne službe kot zbiralca podatkov za druge do službe, ki bo podatke uporabljala za učinkovite šolske spremembe.*

Ta naloga izhaja iz odgovornosti ravnatelja za razvoj šole. Šola se namreč ne razvija samo z ukrepi, načrtovanimi od zunaj (od šolske politike in šolskih oblasti), ampak še bolj od znotraj. Šolsko zasnovano načrtovanje razvoja šole izhaja s stališča, da se šola lahko uči in se mora učiti ter razvijati znotraj sebe in iz sebe. (Resman 2002)

Prav to, da se ima šola pravico in možnost razvijati tudi iz sebe, prilagajati svoje delo z intencijami šolskega okolja ter razvojnimi in drugimi posebnostmi učencev je pogoj tudi humanistično-antropološko zasnovanega koncepta šolskega svetovanja. Iz tega je treba tudi izhajati, ko opredeljujemo vlogo šolskega pedagoga kot iniciatorja razvoja šole.

Spremljanje in evalvacija

Spremljanje in evalvacija pedagoškega (vzgojno-izobraževalnega) dela je vzvod oziroma pogoj razvijanja kakovosti posamezne šole. Zaradi tega se vse bolj poudarja pomen *samoevalvacije in avtonomije* šole in učiteljev kot temeljnih nosilcev resničnega, trajnega kakovostnega napredka (Širec, 2000, str. 107). Cilj samoevalvacije je zagotavljati kakovost v šoli z usmerjenostjo v specifične probleme konkretne šole in iskanje lastnih odgovorov na odpravljanje šibkih točk in slabosti v delu. (Medveš 2002, str. 36)

Kakovost v šoli gre prek samoevalvacije (prim. Medveš 2000, str. 11).[1]

Ravnatelj bo lahko obvladoval šolski prostor in delo, če bo imel na voljo dobre (objektivne) informacije o procesih, ki potekajo.[2]

Zbiranje podatkov ni samo sebi namen. To je sredstvo za ugotavljanje odlik in pomanjkljivosti dela šole. Če uporabljam izraz zbiranje podatkov, ne mislim samo na ankete, ki jih apliciramo, pač pa na različne vire, s katerimi smo zbrali informacije o delu šole. To so različni pisni viri, ki nastajajo med šolskim letom. To so navsezadnje tudi ustne informacije, ki smo jih dobili na učiteljskih ali drugih šolskih konferencah in sestankih.

Tako pripravljeni podatki omogočajo horizontalno in longitudinalno spremljanje dela in so podlaga za postavljanje dolgoročnejših razvojnih in letnih načrtov šole ter krajših šolskih »akcij« med letom. Vem, da šole veliko podatkov o svojem delu že imajo, vendar včasih ostajajo neurejeni, na različnih koncih šole, pri

Vsak svetovalni delavec mora videti svoj delež in delež svetovalne službe v razvoju šole kot celote. V šoli ne more delati samo tistega, kar mu vsak dan sproti prihaja pod roko ali kar mu nalagajo drugi.

različnih ljudeh. Da bi ravnatelj, svetovalni delavci in učitelji mogli zagledati, kako se razvija šola kot celota in kakšno je njihovo mesto v šoli, je treba te podatke urediti in dopolniti. Izdelava sistema zbiranja in urejanja podatkov o šoli je stalna in dolgoročna naloga.

Urejeni podatki so vir za samoevalvacijo, na tej pa stoji tudi načrtovanje nadaljnjega šolskega dela in razvoja. Naloga pedagoga je interpretacija podatkov in iskanje poti za drugačno, boljše ali izboljšano delo. Pedagog kot strokovnjak za šolska vzgojno-izobraževalna vprašanja in eden od članov šole je profesionalno soodgovoren za razvoj njene kakovosti.

Vsi ti posegi šolskega pedagoga morajo iti v smeri zagotavljanja *kakovosti* dela šole, ki se kaže v življenju šole, vzdušju, odnosih, v delu vsakega učitelja posebej, >

v želji, da bi dosegli boljše učne in vzgojne (socializacijske) rezultate. Kakovost šole je lahko rezultat njenih notranjih prizadevanj in pomoči od zunaj, premišljenih vsebinskih, didaktičnih in metodičnih ukrepov in posegov, skratka pedagogizacije šolskega dela.

Urejeni podatki so vir za samoevalvacijo, na tej pa stoji tudi načrtovanje nadaljnjega šolskega dela in razvoja. Naloga pedagoga je interpretacija podatkov in iskanje poti za drugačno, boljše ali izboljšano delo.

Postavitev urejenega sistema zbiranja podatkov in spremljanja šolskega dela tudi ni samo stvar pedagoga. Zaradi svojega položaja, razvojnih nalog in usposobljenosti so vsi svetovalni delavci strokovno odgovorni, da si šola postavi urejen sistem spremljanja (sleditve) dela.

Vsak šolski svetovalni delavec mora tudi zbirati in evidentirati podatke o svojem delu, da bi izpeljal samoevalvacijo zaradi sebe in svojega strokovnega razvoja, da se bo postavil na realna tla in se dvignil

– *od svetovalnega delavca, ki zagovarja status quo, k zagovorniku sprememb v korist večje pravičnosti pri učenju in razvoju učencev.*

Nevarno za šolo in šolskega pedagoga je, če je zadovoljen s stanjem na šoli in svojim položajem, ima mirno, rutinsko urejeno delo in delovni čas, če ne vidi izzivov za svoj razvoj, če mu je vsaka nova naloga odveč, če gleda na uro, ko prihaja in odhaja, če opravlja svoje delo samo zaradi plače. Tako šolo in takega pedagoga prej ali slej povozi čas, nezadovoljni postanejo starši, učitelji in učenci, šola od takega svetovalca dobiva vedno manj.

Če velja teza, da je šolski razvoj v desetih odstotkih odvisen od zunanjih ukrepov, v devetdesetih odstotkih pa od notranjih pobud oziroma delavcev šole, mora tudi svetovalni delavec prestopiti

– *od svetovalca, ki čaka na sistemske spremembe ali ravnateljeve ukrepe, k strokovnjaku, ki bo iskal nove možnosti in oblikoval pobude, predloge, načine, ukrepe, da bi vsi učenci dosegli zastavljene cilje.*

Ker pedagogov položaj in program, kot smo že dejali, nista zamejena v individualno in kurativno svetovalno delo, pač pa je njegova naloga, skladno z doktrino svetovalnega dela, usmerjena tudi v oblikovanje pogojev za uspešno učenje in razvoj učencev, ima edinstveno možnost, da opazuje vzgojno-izobraževalno delo in procese s šolske perspektive, zato se z ravnateljem lahko dopolnjujeta.

Tako kot ravnatelj se mora tudi šolski pedagog gibati med učitelji in učenci, se z njimi pogovarjati in jih poslušati, si prizadevati za njihovo naklonjenost in zaupanje, kar pomeni tudi priložnost za vplivanje na delo šole kot celote.

---

1 Samoevalvacija, šolsko zasnovano načrtovanje dela in notranja evalvacija so pojmi istega metodološkega pristopa. Taka je naravnanost svetovalne službe že od začetka sedemdesetih let dvajsetega stoletja, kar je mogoče razbrati iz projekta Delovanje šolske svetovalne službe v osnovni šoli, katerega nosilec je bil dr. Pediček. Na to kažejo tudi dokumenti šol, ki so bile takrat vključene v omenjeni projekt.
»Avdit« smo po eni strani razumeli kot mesto, kjer so se zbirali vnaprej načrtovani podatki o šoli in njenem vzgojno-izobraževalnem delu. Za te namene so bili pripravljeni tudi vnaprej predvideni instrumentarij, načini in viri zbiranja podatkov. Avdit je bil potem tudi podlaga za načrtovanje dela šole kot celote in na njenem posameznem segmentu njenega dela. Avdit je bil torej tudi etapa v »šolsko zasnovanem« pristopu in razvijanju kakovosti šolskega dela. Glede na družbene, politične in ideološke okoliščine je razumljivo, da se tak koncept in pristop svetovalne službe ni mogel prijeti.
Proti koncu osemdesetih in v začetku devetdesetih let se je ta »school-based« pristop k razumevanju in razvijanju kakovosti šolskega dela ponovno okrepil, tokrat se je že vključila tudi država oziroma šolske oblasti. Spomnimo se začetkov »šole za ravnatelje« (1985), ko je bilo to samo še neobvezno izobraževanje s področja šolskega menedžmenta, ki jih je organiziral Zavod za šolstvo (Velikonja 1995, str. 443), in kasnejših projektov (Ogledalo in še zlasti Modro oko (2001)), katerih namen je bil pomoč šolam pri izvedbi samoevalvacije.
Še več o samoevalvaciji in nalogah je bilo napisanega že v preteklosti in je škoda, da nismo zmogli razvijati kakovosti šol po načrtovani poti še naprej. Razvijanje kakovosti smo začeli pokrivati z drugimi bolj ali manj posamičnimi inovativnimi organizacijskimi oblikami (projekti) dela (npr. zdrava šola, zdrava prehrana, ekološka šola itd.), ki so vodeni tudi od zunaj. To seveda ni brez vrednosti, ni pa enakovredno razvijanju šolskega »duha«, ideje in vrednot, ki bi prevevala pedagoško delo vse šole, režim dela in pouka, povezovala šolo s starši in šolskim okoljem itd. ter izražala šolsko individualnost. Kaj je razlog, da nismo nadaljevali te razvojne poti? Ali nam je zmanjkalo poguma, ali sta umanjkali podpora politike in motivacija, ali pa se je izkazalo, da za zadostno kakovost šole skrbijo institucije oblasti?

2 V taki »banki« se bodo morali zbirati npr. podatki o kurikulu in pouku (stili učenja in poučevanja, oblike, metode, sredstva, značilnosti procesa, artikulacije, preverjanja, ocenjevanja), učencih (struktura, oddelki, razredi, interesne skupine, nagrade, pohvale, oddelčne skupnosti itd.), učiteljih, svetovalnih, administrativnih in tehničnih delavcih (struktura, vloge, naloge, strokovno izobraževanje in spopolnjevanje), vodenju šole (kader, značilnosti vodenja, organizacija vodenja, sprejemanje odločitev itd.), materalnih pogojih dela šole in financah itd.

Pravzaprav je to od vsega začetka tudi ena od utemeljitev pedagoga kot svetovalnega delavca.

Pediček, ki je utemeljeval današnjo svetovalno doktrino, je že leta 1970 zapisal, da je šolski pedagog kot »poosebljena transmisija med pedagoško znanstveno-raziskovalno mislijo in vsakdanjo vzgojno-izobraževalno prakso po svoji strokovno-delovni zavezanosti vodstvom šol in učiteljskim kolektivom ter posameznim učiteljem« (Pediček 1970, str. 241) pri informiranju, prenašanju in uresničevanju sodobnih pedagoških spoznanj v prakso. Njegova naloge so interno mikroraziskovalno delo[3] in ugotavljanje odprtih vprašanj šole, raziskovanje vzrokov slabih učnih uspehov, uveljavljanje novih oblik in metod dela, individualizacija in humanizacija vzgojno-izobraževalnega procesa, intenziviranje socializacijskega dela, pedagogizacija vsega šolskega življenja, pedagoškokonzultativno delo s starši, razčlenjevanje dobrih delovnih rezultatov, njihovo populariziranje in teoretično utemeljevanje, organiziranje in koordiniranje vsega šolskega in operativnega mehanizma, sistematično sledenje in dokumentiranje dela, sprotno vrednotenje in evalviranje vzgojno-izobraževalnega procesa, če se začno pojavljati slabi delovni sadovi (prim. Pediček 1970, str. 242). Pravi, da so to »nove pedagoško operativne prvine, pojavljajoče se v vsakdanjem šolskem vzgojno-izobraževalnem delu prav s funkcioniranjem šolskega pedagoga, saj nam jih ne more uresničevati po svoji strokovni usposobljenosti *noben drug sodoben profesionalni profil*« (prav tam, str. 242).

To pomeni, da se mora šolski pedagog ukvarjati z vprašanji vizije, razvojnih načrtov,[4] načina (politike) reševanja vzgojno-izobraževalnih vprašanj dela šole (vzgojnega koncepta dela šole) ter skrbeti, da se na podlagi analize in sinteze potreb učencev, staršev in lokalne skupnosti te potrebe vnesejo v program šolskega dela.

Šolski pedagog se vključuje tudi v širša *razvojna vprašanja našega šolstva*, tako da na svoji šoli spremlja sistemske ukrepe, ugotavlja učinke na delo in razvoj otrok ter opozarja na pomanjkljivosti tiste, ki načrtujejo spremembe. To je profesionalna dolžnost šolskega pedagoga.[5]

Tista konceptualna usmeritev šolskih svetovalcev, ki razvojne vloge ne postavljajo samo v neposredno funkcijo razvoja učencev, ampak tudi v funkcijo razvoja šole (da bi postali »motor« njenega razvoja), šele zares opravičuje njihovo mesto v šoli in tudi razlikuje med »filozofijo« osebnega in šolskega svetovanja.

Sodelovanje med ravnateljem in šolskim pedagogom

Usmerjenost v razvoj oziroma razvijanje kakovosti dela šole

Opisane značilnosti transformacije vodenja in nove paradigme svetovalnega dela šolskega pedagoga utemeljujejo sodelovanje med ravnateljem kot upravnim vodjem šole in odgovornim za delo šole kot celote ter pedagogom kot najkompetentnejšim strokovnjakom na šoli za vprašanja šolskega vzgajanja in izobraževanja. Pedagogu so pripisovali celo vlogo, o kateri od začetka sedemdesetih let nismo več slišali. Skrbi naj »za neprekinjen pedagoški režim na šolah (reelekcija ravnateljev)« (Predlog ... 1968, str. 335) oziroma »za kontinuiteto pedagoškega režima na šole« (Schmidt 1970, str. 239). Ravnateljevanje je namreč voljena funkcija, zato so ravnatelji podvrženi reelekciji, šolski pedagog pa ne. O tem bi se danes, po toliko letih, dalo reči še kaj drugega.

Pedagog je šolski človek, ki je zato ravnatelju lahko v veliko oporo pri razvoju in vodenju šole. Čeprav z njim deli nekatere naloge, ni njegov pomočnik. Tudi za njuno sodelovanje velja že zapisano stališče, da ravnatelj šole ne vodi *prek učiteljev (pedagoga), pač pa skupaj z njimi*.

Šolski pedagog mora skladno z doktrino posegati v dogajanje na šoli, kar naj bi bila sicer po »klasični« definiciji vodenja domena ravnatelja. Z enim delom je usmerjen v delovanje šole kot sistema, to pa logično pomeni *sodelovanje z vodstvom šole pri načrtovanju posameznih pedagoških ukrepov, ki zadevajo organizacijo pedagoškega režima dela šole ali izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa*.

Taka vloga (naloga) pedagoga bo v konkretnih šolskih okoliščinah dobivala posebnosti. Ponekod bo sodelovanje z ravnateljem imelo zavidljivo raven, ponekod pa tega sodelovanja ne bo. Položaj, vloga in program pedagoga bodo namreč v marsičem odvisni od pričakovanj ravnatelja, njegove zamisli o viziji šole ter načina (sloga) vodenja šole. Od ravnateljeve naravnanosti pri vodenju šole bo, kot smo že utemeljevali, odvisno, kakšno odgovornost bo zaupal svetovalnemu delavcu, ki je zaposlen na šoli. Nekateri ravnatelji ga vežejo bolj nase, drugi ga usmerjajo v razred in individualno delo s problematičnimi učenci, kar je seveda odvisno tudi od profila svetovalnega delavca.

3 »Je uresničevalec raziskovalnega 'trinoma' na svojem delovnem mestu, ki je: praksa-teorija-praksa.« (Pediček 1970, str. 242)
4 Glej več v Resman 1994a in 1994b.
5 Tudi to je bila tehtna utemeljitev za uzakonitev mesta pedagoga v šolah. Podrobneje glej v Pediček 1968, str. 235-236; Schmidt 1970, str. 239-240.

Dodatno utemeljevanje potrebe po sodelovanju

Sodelovanje pedagoga z ravnateljem je najboljša priložnost pedagoga za spreminjanje notranjega šolskega dela in dviganje kakovosti šole, saj je obema skupno prizadevanje za čim boljši *učni uspeh in razvoj vseh učencev*, kar je tudi temeljni razlog njunega sodelovanja.

Njuno sodelovanje, razprave in dogovori morajo presegati parcialni pogled enega ali drugega. Četudi se pogovori nanašajo na ozek problem ali posamični primer, ga morata gledati, ocenjevati in reševati s šolskega vidika. Samo pogled enega je pomanjkljiv, nepopoln, invaliden, zato so nepopolni tudi predlogi, sklepi, ukrepi. Lahko pa se dopolnjujeta. Medtem ko ima ravnatelj pred očmi bolj šolskoorganizacijske in sistemske probleme in rešitve, imajo pedagogi pogosteje v mislih učence in učitelje ter vzgojno-izobraževalne vidike šolskega dela. (Prim. Greene, Steward 2016, po Kimber in Campbell 2014)

> Sodelovanje pedagoga z ravnateljem, razprave in dogovori morajo presegati parcialni pogled enega ali drugega.

Dialog med njima omogoča soočanje in zbliževanje različnih pogledov na razvoj šole in reševanje problemov; drug drugemu pomagata zagledati nove vidike in perspektive šolskega dela. Soočanje šolskosistemskega in strokovnopedagoškega pogleda na delo prispeva, da so rešitve problema popolnejše ter boljše za posameznika in za šolo kot celoto.

Izmenjavanje stališč, pogledov in izkušenj, pojasnjevanje, prepričevanje in dokazovanje pomenijo, da se učita drug od drugega. Ko ravnatelj sprejema odločitve in so v njih prisotne tudi zamisli in predlogi pedagoga, se pedagog (neformalno) vključuje v vodenje šole.

> Soočanje šolskosistemskega in strokovnopedagoškega pogleda na delo prispeva, da so rešitve problema popolnejše ter boljše za posameznika in za šolo kot celoto.

Sodelovanje z ravnateljem vpliva na pedagogovo *realno profesionalno samopodobo*, ki mu je potem kažipot pri delu. Zato lahko nekateri pedagogi vidijo svoje poslanstvo bolj v neposrednem delu s posameznimi učenci, drugi pa bolj v posrednem delu, to je prek sodelovanja z učitelji ali vodstvom šole.

Ravnatelj se mora izogibati temu, da bi pedagoga kot strokovnjaka za vzgojno-izobraževalna vprašanja preveč vezal nase in na svoje naloge, kar bi pedagogu lahko omejilo njegovo potrebno strokovno avtonomnost. Tako bi pedagog nehote prevzemal odgovornosti, ki spadajo v ravnateljev delokrog, s tem pa tudi njegova stališča. Opuščal bi kritično distanco, dialog med njima bi izgubil svojo produktivno noto. Tak položaj bi lahko imel za posledico, da bi se pedagog »skrival« za ravnatelja, da bi svoje nestrokovno delo ali neuspehe opravičeval z izgovorom »saj mi je tako naročil ravnatelj«.

Relativno samostojnost in odgovornost pri delu bi moral ravnatelj podpirati in razvijati zlasti pri *mlajših* svetovalnih delavcih, ne glede na profil. Kljub temu da ima začetnik »licenco« za samostojno opravljanje svetovalnega dela, ravnatelj mladega delavca ne bi smel prepustiti na milost in nemilost zahtevnim šolskim okoliščinam. Mladi ljudje, ki prihajajo z univerze in šele začenjajo svojo kariero, lahko v ravnatelju najdejo močnejšo oporo za svoj razvoj, kot pa jim jo lahko ponudi kolega mentor s sosednje šole. Lahko jim pomaga utirati poti, da najdejo sebe in svoje mesto na šoli, da se znajdejo med učenci in učitelji.

Poleg prednosti in koristi, ki bi jo oba prispevala k razvoju učencev in šole, bi sodelovanje bogatilo tudi njiju; koristi od sodelovanja bi imela oba.

Subjektivni faktorji spodbujanja sodelovanja; o človeških straneh sodelovanja

Uspehi šole in učencev se povečujejo z dobro komunikacijo med ravnateljem in pedagogom, večjim razumevanjem medsebojnih vlog in odgovornosti ter okrepljenim zaupanjem in spoštovanjem. To pa so vzvodi dobrega sodelovanja in kakovostnega razvoja šole.

Pregled literature kaže, da je večja učinkovitost katerega koli šolskega svetovalca, če ravnatelji poznajo njihovo vlogo, znanja in kompetence ter jim temu ustrezno zaupajo naloge, prek katerih dokazujejo svoj strokovni potencial. Tako lahko ravnatelj prispeva tudi k zviševanju pedagogove učinkovitosti in njegove promocije. Pot uveljavljanja pedagoga bo hitrejša, če bodo njegova stališča argumentirana in podprta s podatki.

Ne samo pedagogi, tudi drugi šolski svetovalci si morajo vzeti čas, da ravnateljem, ki ne poznajo njihovega dela, pokažejo in dokažejo svojo vlogo in koristnost za učence in šolo kot celoto. Ob ravnateljih, ki imajo s pedagogi oziroma svetovalnimi delavci slabe izkušnje, so nezaupljivi in skeptični do njihove soudeležbe pri vodenju šole, je potrebnega nekaj več časa in potrpljenja za dokazovanje.

Zadnja empirična raziskava (Gregorčič Mrvar idr. 2018) je pokazala, da je splošno sodelovanje med ravnatelji in svetovalnimi delavci zelo dobro (ravn. 67,5 %; svet. del. 51,2 %) in da so le izjemni primeri, ko je sodelovanje slabo ali zelo slabo (ravn. 1,2 %; svet. del. 3,7 %). Ugoden je tudi podatek, da so delavci svetovalne službe ravnatelju pomembna opora pri uresničevanju njegovih in šolskih načrtov (ravn. M = 4,46; svet. del. M = 3,94).[6]

Pedagog je strokovnjak, ki se mora pri delu samostojno dokazovati in za to nositi tudi odgovornost. Za svoje delo odgovarja kolektivu, učiteljem, staršem, učencem in vodstvu šol. Pedagoške konference, svet šole, učitelji, starši in celo učenci so tisti, ki naj presojajo kakovost njegovega dela. Pedagog se mora zavedati, da bo v nemilosti, če dela ne bo opravil dobro. Na stranski tir bo postavljen, če bodo imeli ljudje z njim slabe izkušnje, če ne bo njegovo delo skladno z njihovimi pričakovanji. To pravzaprav velja za vse svetovalne delavce.

Pedagogi morajo dokazati, da so »dodana vrednost« v šoli, da prispevajo h kakovosti šole in učnim uspehom učencev. Seveda je težko dokazovati pedagogov delež k uspehu učencev in kakovosti dela, saj so rezultati skriti in tudi dolgoročni. Samo splošne ugotovitve oziroma izražanje nekih občutkov niso dovolj za dokazovanje učinkovitosti. O kakovosti dela šolskega pedagoga ničesar ne pove podatek, da se je npr. med tednom sestal z dvajsetimi učenci individualno, da je imel pet skupinskih pogovorov, da je sodeloval na treh roditeljskih sestankih itd. Dokazovanje njegovega deleža je mogoče, če spremljamo dejavnosti in uspehe učencev.

Najboljše sredstvo za izkazovanje koristnosti je dokazovanje uspešnosti svetovalnih posegov s takojšnjimi pozitivnimi rezultati, čeprav to ni vedno mogoče.

Ugotavljati bi bilo treba, kako se je po svetovalnih posegih (ukrepih) spremenil (izboljšal) npr. učni uspeh učencev, zmanjšalo nasilje ali izostanek učencev od pouka itd. Najboljše sredstvo za izkazovanje koristnosti je dokazovanje uspešnosti svetovalnih posegov s takojšnjimi pozitivnimi rezultati, čeprav to ni vedno mogoče. So pa na šoli vedno tudi dnevne priložnosti, da s takojšnjimi in kratkoročnejšimi posegi doseže učinek (npr. umiri učenca, ga motivira za sodelovanje itd.) in s tem dokaže koristnost svojega poslanstva, s čimer lahko prepriča tudi ravnatelja. Dolgoročnost takih takojšnjih enkratnih posegov pa je vprašljiva. Takih ukrepov se pogosteje poslužujejo mlajši pedagogi, ki šele iščejo svoj položaj v kolektivu, ker je to lahko eden od načinov (poti) za vzpostavljanje naklonjenosti učiteljev in drugih.

Če pedagogi ne bodo mogli dokazati, da so potrebni in koristni za šolo in šolstvo, bo njihov obstoj ogrožen; šolski pedagog kot poklic ne bo preživel.

Značilnosti in pogoji njunega sodelovanja

Kakšne značilnosti naj bi imelo njuno sodelovanje, da bi zagotavljalo uspešnost dela ravnatelja, pedagoga in šole kot celote?

Dobro sodelovanje med ravnateljem in pedagogom ali drugim svetovalnim delavcem zahteva pripravljenost obeh; je rezultat motivacije obeh.

Sodelovanje bo obrodilo sadove, če bo temeljilo na
- medsebojno in tudi splošno usklajeni šolski viziji (prim. Finding a Way ... 2009),
- dobri medsebojni komunikaciji in sodelovanju,
- medsebojnem spoštovanju in zaupanju.

Usklajena šolska vizija

Ravnatelji se morajo zavedati, da obstajajo vidiki (področja) vodenja šole, ki jih ni mogoče uresničevati brez sodelovanja pedagoga; njuno delo je odvisno od vzajemnosti; od te vzajemnosti je odvisna tudi uspešnost njunih vlog v šoli.

Taki področji sta *načrtovanje vizije* in *oblikovanje načrta* razvoja šole, o čemer smo nekaj že zapisali. Čeprav se v oblikovanje takih dokumentov logično vključujejo vsi zaposleni, formalna odgovornost za to leži na ravnatelju, strokovno pa gotovo nosi pedagog.

6 Respondenti so strinjanje oz. nestrinjanje s trditvami izražali na petstopenjski lestvici, pri čemer pomeni 1 »Se sploh ne strinjam«, 5 pa »Se zelo strinjam«.

Usklajenost ravnatelja in pedagoga glede vizije in razvoja šole je pogoj za njuno usklajeno delo in razvoj kakovosti dela šole kot celote. Če nimata usklajenega pogleda, se njuni napori izničujejo v škodo šole.

Za učinkovito delovno povezanost je značilna svobodna in odprta komunikacija z veliko zaupanja in vzajemnega spoštovanja značilnosti poklica in vloge drugega.

Oblikovanje vizije in razvojnega načrta šole je metodološko zahteven projekt, ki presega področje ravnateljevega dela, zato se mora s tem ukvarjati pedagog. Tako delo presega tudi področja dela drugih svetovalnih delavcev šole. (Resman 1994a, str. 3-8) Realnost ocenjevanja stanja in načrtovanja razvoja šole kot vzgojno-izobraževalne institucije se začne, kot smo že zapisali, s sistematičnim zbiranjem in urejevanjem informacij (podatkov), analizo in interpretacijo pokazateljev kakovosti dela ter od tod načrtovanih pedagoških aktivnosti.

Značilnostim pedagoškega dogajanja na šoli mora slediti pedagog. Ministrstvo, zavod za šolstvo, zavod za statistiko in drugi nikoli ne bodo zbirali takih vrst podatkov, kot jih lahko zbira šola za svoje razvojne namere.

Komunikacija in sodelovanje

Oblike in stopnje sodelovanja

Med ravnateljem in šolskim pedagogom se lahko razvijejo različne stopnje sodelovanja. Od zelo formalnega srečevanja pa vse do produktivnega sodelovanja, ki prinaša dobre rezultate šoli in posameznim učencem. Sestajanja so po obliki in namenu različna. Gre za *redna* organizirana srečanja zaradi izmenjave »tekočih« informacij, za *občasna srečavanja*, ki nastajajo zaradi potreb enega ali drugega, in *naključna srečevanja*, ki nimajo vnaprej določenega predmeta razprave. Za učinkovito delovno povezanost je značilna svobodna in odprta komunikacija z veliko zaupanja in vzajemnega spoštovanja značilnosti poklica in vloge drugega.

Empiričnih podatkov o vrsti in pogostosti srečevanj ravnateljev s pedagogi nimamo posebej računanih. Vendarle pa naj povemo, da na splošno med ravnatelji in svetovalnimi delavci obstajajo tudi *redne oblike sestajanja* (ravn. M = 4,25; svet. del. M = 3,66) in da se pogosto srečujejo tudi *mimo rednih sestankov*. (Gregorčič Mrvar idr. 2018). Kakšni so vzroki za tako srečevanje, pa bi morali raziskovati posebej.

V ravnateljevih in pedagogovih načrtih bi moralo biti predvideno *namensko usmerjeno* sodelovanje oziroma vnaprej dogovorjena srečevanja zaradi reševanja posebnih nalog in vprašanj, kot so izdelava šolskega načrta, izboljšanje discipline učencev ali učnih rezultatov pri določenem predmetu. Za to obliko je značilen jasen namen in odprta komunikacija.

Komunikacija oziroma srečevanja morajo biti dovolj pogosta in kakovostna, to pomeni, da so zaupljiva in spoštljiva za oba.

Naloga ravnatelja kot kolaborativnega vodje je, da na šoli razvija vzdušje, v katerem bo prevladala poštena in produktivna komunikacija. To mora veljati tudi za komunikacijo med njim in pedagogom. V šolah, v katerih med njima obstajajo dobri sodelovalni odnosi, si redno izmenjujeta informacije. Dobra informiranost preprečuje, da bi prihajalo med njima do nesporazumov zaradi neinformiranosti.

Kolaborativnost med ravnatelji in svetovalnimi delavci na splošno pojasnjujejo izjave obojih, zbrane z našo raziskavo (Gregorčič Mrvar idr. 2018). Po njihovih izjavah na skupnih sestankih ugotavljajo, kaj je treba storiti, nato skupaj naredijo načrt, kako bodo rešili nalogo, in si nazadnje razdelijo delo (ravn. M = 4,19; svet. del. M = 3,60). Nekoliko lepšo sliko prikazujejo ravnatelji, svetovalni delavci so bolj kritični. V nadaljnje interpretacije se v tem prispevku ne bomo spuščali.

Komunikacija je vedno tudi osebna

Formalno gledano se sodelovanje začne, ko je vzpostavljena komunikacija, pa naj bo ta kakršna koli že. Vsaka komunikacija in sodelovanje sta do določene mere tudi osebna; človeškega faktorja pri tem ni mogoče izločiti.

Čeprav je za sodelovanje potrebna obojestransko odprta in dovolj pogosta komunikacija, mora pobudo za to dajati in vzdrževati ravnatelj. Ravnatelj pedagogu pomeni avtoriteto (vsaj formalno), zato je pogosto pedagogov pristop do ravnatelja bolj negotov, plah.

Nekoč smo ugotavljali pripravljenost učencev za zbliževanje z učitelji in ugotovili, da pravzaprav ni učenca, ki si ne bi želel biti v dobrih odnosih z učitelji, ki si torej ne bi želel zbliževanja z učitelji. Podobno kot pomeni učitelj avtoriteto učencu, avtoriteto pomeni tudi ravnatelj pedagogu. Zato mislimo, da tudi ni pedagoga, ki si ne bi želel vzpostaviti dobrega, pristnega in celo zaupljivega odnosa ter sodelovanja z ravnateljem, saj je od tega odvisna pedagogova šolska uspešnost oziroma učinkovitost. Vprašanje pa je, ali velja ta trditev tudi obratno, ali tudi ravnatelji želijo vzpostaviti take odnose sodelovanja s pedagogi.

Za vzpostavljanje odprte in produktivne komunikacije mora imeti ravnatelj nekaj veščin: poslušanje sogovornika, povpraševanje in iskanje mnenj, ne samo izrekanje svojih stališč in rešitev (prim. Rubin 2009, str. 70). Za ravnatelje, ki so navajeni klasičnega vodenja ljudi, to ni tako samoumevno.

Največja težava pri komunikaciji je, če se ravnatelji in svetovalci oziroma pedagogi nikoli ne srečujejo, bodisi da ne kažejo volje, da bi se sploh srečali, ali pa se zaradi tega ali onega razloga ne želijo srečati. Drža enega ali drugega tako preprečuje sodelovanje. Vzrok so lahko nesporazumi zaradi velikih razhajanja v pogledih na vzgojno-izobraževalno delo, na režim dela in odnose, lahko pa gre tudi za osebne zamere, čeprav se to ne bi smelo dogajati. Posledica tega je izogibanje drug drugemu. Komunikacija med njima je pretrgana, poteka le v nujnih primerih, formalno, naključno, posredno ali pisno. Življenje v takem vzdušju ni prijetno. Ravnatelj ima v rokah preveč sredstev za izvajanje pritiskov, zato pedagog v takih razmerah hodi v šolo zaradi »preživetja« in šolo želi tudi čim prej zapustiti.

Raziskava leta 2008 (Finkelstein, D.) je tudi pokazala, da je, po izjavah učiteljev in ravnateljev, čas največja ovira sodelovanja. Verjamemo, da je čas lahko tudi v naših šolskih razmerah motnja za njuno sodelovanje, saj ima ravnatelj, še pogosteje kot svetovalni delavci, neodložljive in nepredvidljive naloge zunaj šole, ki motijo delovni ritem. Tudi raziskava pri nas (Gregorčič Mrvar idr. 2018) kaže na to. Približno dve tretjini ravnateljev ugotavlja, da čas ovira (32,9 %) oziroma zelo ovira (33,3 %) sodelovanje. Svetovalni delavci pa ugotavljajo, da čas zelo ovira njuno sodelovanje (25,6 %), je ovira (32,7 %), kot manjšo oviro pa ga vidi 26,3 % svetovalnih delavcev.

Produktivno sodelovanje

K pošteni komunikaciji in dobremu sodelovanju spada to, kako se med seboj poznata, koliko poznata delo drug drugega, kako delo med seboj povezujeta in dopolnjujeta ter kako znata razlikovati in ločevati svoje naloge. Na splošno velja, da tako kot je lahko ravnatelju nepoznavanje dela svetovalnega delavca ovira za sodelovanje, je ovira pri sodelovanju, če svetovalec ne pozna dela ravnatelja in težav, ki jih prinaša vodenje šole.

Vpogled v delo in probleme ravnateljevanja pedagogu pomaga, da laže razume ravnatelja in njegovo delo. Pedagog mora vedeti, kako šola deluje kot celota, šele takrat bo lahko ugotavljal, kaj lahko naredi za vse učence na šoli. To bo pedagogu pomagalo, da bo z ravnateljem zbliževal svoje poglede na razvoj šole in načine, kako izboljšati šolsko delo.

Tudi ravnatelj se mora potruditi, da zagleda šolo skozi oči pedagoga. Ravnatelj mora vedeti, kaj pedagog kot strokovnjak ve in zna, da bi tudi vedel, kako ga izkoristiti za večjo kakovost šolskega dela. Ravnatelj, ki dovolj dobro ne pozna dela pedagoga, bo pogosteje nanj prenašal naloge, ki ne spadajo v njegov program. Če pa ravnatelj (s)pozna delo pedagoga in prispevek, ki ga pedagog lahko prinese za šolo in napredek učencev, bo to morda pomagalo, da ga ne bo obremenjeval z deli, ki ne spadajo v njegovo pristojnost. To ima za posledico tudi *večjo učinkovitost* (koristnost) pedagoga. Dobro poznavanje nalog drugega preprečuje, da bi se njuno delo prekrivalo.

Za vzpostavljanje odprte in produktivne komunikacije mora imeti ravnatelj nekaj veščin: poslušanje sogovornika, povpraševanje in iskanje mnenj, ne samo izrekanje svojih stališč in rešitev.

Pri nas nimamo posebnih raziskav o tem, koliko ravnatelji poznajo *delo pedagoga*, kakšna so njegova znanja in kompetence in kako ga izkoristiti za večjo učinkovitost (kakovost) šole. Koristno bi bilo ugotoviti, kako vodstveni delavci in učitelji vplivajo na prakso in učinkovitost šolskega pedagoga in svetovalnih delavcev na sploh, kako ravnatelji razumejo vlogo in funkcijo šolskih svetovalcev in kakšna so njihova pričakovanja glede učinkovitosti šolskega svetovalca. Nekaj teh raziskav je bilo opravljenih v tujini (v ZDA, npr. Finkelstein, D.).

V Sloveniji bi morale biti Smernice za delo svetovalnih služb glavni informator ravnateljev, še bolje pa bi bilo, če bi imeli posebej izdelane smernice za delo šolskega pedagoga. Smernice bi morale vsebovati nekakšne vsebinske standarde, ki bi usmerjale pedagoge ter informirale ravnatelje, učitelje in drugo javnost o vlogi in nalogah pedagoga na šoli. Morda bi bilo treba tudi v izobraževanje ravnateljev vključiti znanja o tem, kakšno je poslanstvo svetovalne službe, kaj delajo pedagogi >

Tako kot je lahko ravnatelju nepoznavanje dela svetovalnega delavca ovira za sodelovanje, je ovira pri sodelovanju, če svetovalec ne pozna dela ravnatelja in težav, ki jih prinaša vodenje šole.

ter kakšne so možnosti sodelovanja z njimi. Ne vem, ali v šoli za ravnatelje o tem kaj govorijo, ne spomnim se tudi, da bi imeli kdaj posvet ravnateljev in svetovalnih delavcev na splošno, katerega cilj bi bil spoznavanje in zbliževanje dveh vzgojno-izobraževalnih vlog in odgovornosti.

Zaupanje, spoštovanje

Poznavanje vloge in poklica drugega vodi k razumevanju in spoštovanju poklicnih vlog ter njegove etične odgovornosti.

Poznavanje vloge in poklica drugega vodi k razumevanju in spoštovanju poklicnih vlog ter njegove etične odgovornosti.

Komunikacija daje priložnost, da lahko odkrito govorita drug z drugim, pri čemer presegata le enostranski strokovni interes. Vzpostavlja se zaupanje, ki združuje ravnatelja in pedagoga tudi kot človeka. Visoka stopnja zaupanja je v korist obema. Brez zaupanja ni vzpostavljanja produktivnega odnosa. Komunikacija brez zaupanja je invalidna.

Ravnateljeva odločitev, da bo šolo vodil tudi s pomočjo pedagoga ali drugega svetovalnega delavca, pomeni, da ga bo sprejel kot sodelavca, s katerim bo izmenjaval stališča, mnenja in mu zaupal določene naloge in s tem odgovornost za rezultate oziroma kakovost dela. Taka drža predpostavlja, da ravnatelj prizna pedagogu, da nekaj ve, da se tudi on lahko od njega nekaj nauči. To je za pedagoga doživetje izkušnje, da ga ravnatelj *spoštuje kot človeka in upošteva kot strokovnjaka*. Znak zaupanja in priznanja je, če ravnatelj pedagoga vpraša za mnenje. To kaže na spoštljiv odnos brez podcenjevanja njegovega dela ali poklica. Tak odnos vzbuja moralno obveznost in motivira pedagoga, da bo delo opravil po svojih najboljših močeh, da bo v delo vložil »ekstra« napor, se bo potrudil celo bolj, kot bi bilo potrebno.

Dokaz zaupanja je *vzajemna podpora*. Pedagog bi moral dobiti podporo ravnatelja za realne, dobre in učinkovite programe, ravnatelj pa podporo pedagoga za širše šolske odločitve, ki jih sprejme ravnatelj. Četudi se v razpravi vedno ne strinjata v vsem in bi vsak posebej ravnala drugače, bi moral ravnatelj, ki zaupa pedagogu kot strokovnjaku in ve, da dela v dobro učencev in šole, pred drugimi zagovarjati njegova stališča.

Četudi se v razpravi vedno ne strinjata v vsem in bi vsak posebej ravnala drugače, bi moral ravnatelj, ki zaupa pedagogu kot strokovnjaku in ve, da dela v dobro učencev in šole, pred drugimi zagovarjati njegova stališča.

Lahko pa so tudi težave

Zaupnost med njima pa ni sama po sebi umevna, lahko nastajajo dileme, ali naj npr. pedagog neko stvar, ki jo je slušal od učiteljev ali učencev, ravnatelju zaupa ali ne. Enaka dilema se pojavlja tudi pri ravnatelju.

Pedagog kot svetovalni delavec si mora prizadevati za zaupanje vseh na šoli. Njegov svetovalni položaj zahteva zaupljivost učiteljev in ravnatelja, vendar se prav zaradi tega enkratnega položaja lahko znajde v zadregi. Ni mu namreč vseeno, ko posluša nasprotna oziroma kritična stališča enih na račun drugih. Ta težava je manjša, če so med ljudmi komunikacije odprte, v težjem položaju pa je, ko so stiki med ljudmi pretrgani, ko vlada nezaupanje.

Ravnatelj se mora zavedati, da od pedagoga lahko dobi informacije o dogajanju na šoli, do katerih sam ne more, npr. o tem, kaj se dogaja med učenci, kaj mislijo učitelji ali starši itd. Marsikdaj pedagog dobi od drugih (učiteljev, učencev ali staršev) informacije, ki so mu bile povedane kot zaupne in so za ravnatelja ter vodenje šole pomembne. Včasih pa ravnatelj razkriva pedagogu o posameznih učiteljih, učencih ali drugih informacije, ki so zasebne narave. Če je zadeva še posebno zaupna, ga ravnatelj posebej opozori, da zadeva, o kateri sta govorila, »ne sme iz tega prostora«.

Pedagog mora biti pozoren, da se ne bo vnaprej opredeljeval za eno ali drugo stran, da ga ne bi učitelji ali ravnatelj opredelili kot »našega« ali »vašega«, da ga ne bi pripisali eni ali drugi strani. Če bi ravnatelj ali učitelji ugotovili, da se pedagog že vnaprej opredeljuje, bi izgubil prednost, ki mu jo daje svetovalni položaj.

Sicer pa odprta in poštena komunikacija med ravnateljem in pedagogom, zgrajena na zaupanju in varovana z njunim etičnim kodeksom, ne preprečuje, da si ne bi mogla izmenjavati tudi osebnih informacij o učencih, če je to v njihovo korist.

Sklep

Ko analiziramo sodobno vlogo ravnatelja v vodenju šol in jo primerjamo z novimi paradigmami dela šolskega pedagoga, lahko ugotovimo, da gre za usklajenost. Če je njuno sodelovanje produktivno, to na eni strani podpira oziroma povečuje učinkovitost vodenja in razvijanja kakovosti šole, na drugi strani pa utemeljuje in afirmira identiteto šolskega pedagoga kot svetovalnega delavca. Sodelovanje med ravnateljem in šolskim pedagogom presega skrb za le enega (posameznega) učenca ali posamezni obrobni šolski problem; usmerjeno je v pomoč in razvoj vseh učencev in šole kot celote.

Pogoji za dobro sodelovanje so dobra komunikacija in dovolj pogosto dogovorjeno sodelovanje, ki omogoča, da skupaj izpeljujeta šolske projekte, med katerimi sta gotovo najpomembnejša načrtovanje vizije in samoevalvacija, na kateri potem leži razvoj šole, ki bo učencem zagotavljala osebnostni razvoj in učno uspešnost. Kakovostno sodelovanje zagotavlja še poznavanje dela drugega, zaupanje ter medsebojno spoštovanje vlog in strokovnosti dela. <

Viri in literatura

1. Bečaj, J. (2005). Svetovalna služba in sodobni pogledi na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela. V: *Šolsko svetovalno delo*, letnik 10, št. 3-4.
2. Dedmond, R. M. (1998). Total Quality Leadership and School Counseling. V: Alen, J. M. (ur.): School Counseling - *New Perspectives and Practices*. ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services, University of North Carolina at Greensboro.
3. Finding a Way Practical Examples of How an Effective Principal-Counselor Relationship Can Lead to Success for All Students. (Maj 2009). A Project of: The College Board's National Office for School Counselor Advocacy; American School Counselor Association; National Association of Secondary School Principals. Dostopno na: http://media.collegeboard.com/digitalServices/pdf/nosca/finding-a-way.pdf (10. 6. 2018).
4. Finkelstein, D. (2009). A Closer Look at the Principal-Counselor Relationship: A Survey of Principals and Counselors. American School Counselor Association (ASCA); National Association of Secondary School Principals, ERIC Number: ED527748, Pages: 15. American School Counselor Association (ASCA); National Association of Secondary School Principals. Dostopno na: https://eric.ed.gov/?ff1=audCounselors&ff2=dtySince_1999&q=social+AND+cooperation&ff3=autFinkelstein%2c+Doreen&id=ED527748 (10. 6. 2018).
5. Greene, N., Stewart, P. (2016). The School Counselor and the Principal: Keys to Successful Collaboration. The New Hampshire Journal of Education Dostopno na: http://nhje.plymouth.edu/?article=the-school-counselor-and-the-principal-keys-to-successful-collaboration (10. 6. 2018).
6. Gregorčič Mrvar, P., Resman, M., Kalin, J., Mažgon, J. *Sodelovanje med ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci v slovenski šoli*. (Neobjavljeno besedilo). Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani - Oddelek za pedagogiko.
7. Hertling, E. (2001). *Retaining Principals*. ERIC Clearinghouse on Educational Management (ERIC Digest No 147).
8. House, R. (2005). How might the role of school counselor change in the next 20 years. V: *Foundations and Basics*: ASCA 2005, str. 8-12.
9. Lee, C. C. (1995). School counseling and Cultural Diversiti: A Framework for Effective practice. V: *Counseling for Diversiti* (ur. Lee, C. C.). Boston: Allyn and Bacon.
10. Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. V: *Sodobna pedagogika*, št. 4.
11. Medveš, Z. (2002). Nova paradigma pravičnosti v šoli. *Sodobna pedagogika*, št. 5.
12. *Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju* (2001). Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport; Zavod RS za šolstvo.
13. Pediček, F. (1968). Predlog za uveljavitev šolskih služb. V: *Sodobna pedagogika*, št. 7-8, str. 334-338.
14. Pediček, F. (1970). Delovne naloge šolskega pedagoga. V: *Sodobna pedagogika*, št. 5-6, str. 242-244.
15. Pediček, F. (1970). Mesto in funkcija šolskega pedagoga v sanacijskem programu vzgoje in izobraževanja v SR Sloveniji. V: *Sodobna pedagogika*, št. 5-6, str. 240-242.
16. Pediček, F. (1972). *Delovanje šolske svetovalne službe v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
17. Predlog za uveljavitev šolskih služb. (1968). V: *Sodobna pedagogika*, št. 7-8.
18. Resman, M. (1994a). Načrtovanje razvoja šole. V: *Vzgoja in izobraževanje*, letn. XXV, št. 6, str. 3-8.
19. Resman, M. (1994b). Ravnatelj in vizija šole. V: *Sodobna pedagogika*, št. 3-4, str. 122-132.
20. Resman, M. (2002). Vzvodi šolskega razvoja. V: *Sodobna pedagogika*, letn. 53, št. 1, str. 8-26.
21. Resman, M. (2004). Ravnatelj, vodenje in šolski svetovalni delavec. V: *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, št. 2, str. 7-22.
22. Rubin, H. (2009). *Collaborative Leadeshhip. Developing Effective Partnerships for Communitiees and Schools*. A Joint Publication: Corwin, AASA, ICL. California, USA.
23. Schmidt, V. (1970). Ukrepi za razvoj raziskovalnega dela na področju vzgoje in izobraževanja. V: *Sodobna pedagogika*, št. 5-6, str. 238.
24. Širec, J. (2000). Slovenska šolska inšpekcija in kakovost dela šol. V: *Sodobna pedagogika*, št. 4.
25. Velikonja, M. (1995). Kaj je pokazalo spremljanje in vrednotenje. V: Menedžment v vzgoji in izobraževanju (ur. Velikonja, M.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Večletno spremljanje otrok z odloženim všolanjem v Vrtcu Otona Župančiča Črnomelj

IVANA LEKO, Vrtec Otona Župančiča Črnomelj
leko.ivana@gmail.com

Izvleček: V prispevku predstavljam analizo odložitev šolanja v našem vrtcu, saj številni prispevki na to temo govorijo o porastu števila odloženih vpisov otrok v šolo v Sloveniji (Vidmar 2016). V analizi stanja sem primerjala podatke od leta 2009 do leta 2017 ter ugotovila, kakšen je delež otrok z odloženim vpisom v našem vrtcu. Primerjala sem različne okoliščine in značilnosti otrok, ki so bile navedene kot argumenti za odlog šolanja (Malešević 2016). Ugotavljala sem, kako je odložitev všolanja vplivala na otrokov kasnejši napredek v šoli.
Poleg predstavitve rezultatov analize sem opisala tudi vlogo svetovalne službe kot podpore strokovnim delavcem v vrtcu in vezni člen med starši, zunanjimi institucijami in strokovnimi delavci.
Empirične podatke sem črpala iz arhiva naše svetovalne službe o otrocih, ki so imeli odloženo všolanje. Glede napredka otrok pri nadaljnjem šolanju sem se povezala z osnovnimi šolami.

Ključne besede: odlog všolanja, okoliščine odloga, napredek otrok v osnovni šoli, sodelovanje z zunanjimi institucijami.

Long-term Observation of Children with Deferred Entry in the Oton Župančič Črnomelj Primary School

Abstract: The article presents the analysis of deferred entry in our primary school from 2009 to 2017. The results show that deferred entry first increases and in 2014 reaches its peak at 2% of all included children. Compared to the statistics in Slovenia, where there is an increase of deferred entry, we notice that, in our primary school, deferred entry has decreased in the last three years. The results also show the importance of an early integration of the immigrant and Roma children in relation to deferred entry. The results also indicate the importance of the cooperation with counsellors in primary schools and other institutions, which helps parents with their decision on deferred entry.

Keywords: deferred entry, circumstances of deferred entry, progress of children in primary school, cooperation with external institutions

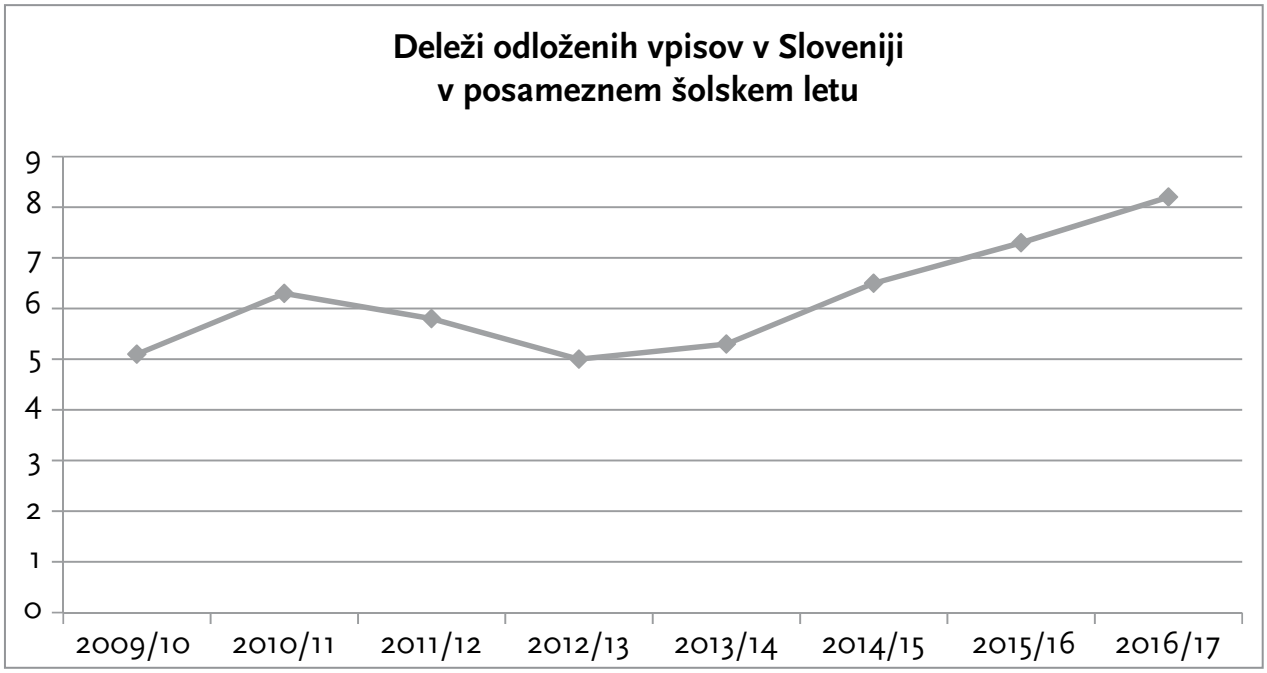
Uvod

Prehod iz vrtca v šolo je velik korak za vso družino, tako za starša, kot tudi za otroka. Lahko ga olajšamo, če otroku pustimo prostor, da izrazi svoja čustva in pričakovanja glede šole. Hkrati pa je tudi staršem treba omogočiti varen prostor, da izrazijo svoje dvome, želje in pobude. Vse to je lažje izvedljivo, če vrtec in šola sodelujeta. Šola lahko vrtčevskim otrokom omogoči obisk pouka, prireditev, igric, skupne igre vrtčevskih in šolskih otrok ipd. Za organizacijo tovrstnega povezovanja je potrebno sodelovanje svetovalne službe vrtca s šolsko svetovalno službo.

1 Odlog všolanja

Odlog všolanja je možen na predlog staršev, zdravstvene službe oziroma na podlagi odločbe o usmeritvi, če se ugotovi, da otrok ni pripravljen za vstop v šolo (Zakon o osnovni šoli 2016). V primeru, da so predlagatelji starši ali zdravstvena služba, je potrebno ugotavljanje pripravljenosti otroka na šolo. Odložitev všolanja »mora biti strokovno utemeljena in je praviloma povezana bodisi z individualnimi ali okoljskimi specifičnostmi v razvoju in učenju otrok« (Marjanovič Umek 2016, str. 6). Ocena pripravljenosti za šolo temelji na aktualnem razvoju otroka. Oblikuje se na podlagi preventivnega pregleda pri osebnem zdravniku otroka, pregleda psihologa in po potrebi drugih mnenj (razvojna ambulanta, vrtec). Pri ugotavljanju pripravljenosti otroka v šolo poda mnenje tudi vrtec. Z zakonom je možno tudi zgodnejše všolanje, vendar v >

Ocena pripravljenosti za šolo temelji na aktualnem razvoju otroka.



Slika 1: Delež otok z odloženim vpisom v šolo v Sloveniji (SURS)

našem vrtcu nimamo evidentiranih podatkov in izkušenj z otroki z zgodnjim vpisom.

V Sloveniji je opaziti, da se število otrok z odloženim vpisom v šolo povečuje. Pred petimi leti je bilo med prvošolci 5,4 odstotka sedemletnikov - otrok, ki so zaradi različnih razlogov šolanje začeli leto kasneje kot vrstniki. V šolskem letu 2016/17 pa je bilo med prvošolci 8,2 odstotka sedemletnikov (SURS, 2017).

Svetovalna služba ima pri prehodu otroka iz vrtca v šolo pomembno vlogo; njen temeljni cilj je sodelovati pri vzpostavljanju in vzdrževanju pogojev za optimalni razvoj otroka.

V podatkih SURS-a ni informacij o razlogih za odložitev všolanja in ne o postopkih ocenjevanja pripravljenosti otrok v šolo (Marjanovič Umek 2016).

Na pripravljenost otrok za vstop v šolo pomembno vplivajo govorne in intelektualne zmožnosti (Marjanovič Umek, Fekonja, Bajc 2006). V raziskavi so avtorice proučevale vpliv vključenosti v vrtec in izobrazbe staršev na pripravljenost za vstop v šolo. Rezultati tujih raziskav (Caughy 1994, v Marjanovič Umek 2016) kažejo, da ima zgodnja vključenost v vrtec pri otrocih, ki prihajajo iz manj spodbudnega okolja, pozitiven učinek na otrokovo pripravljenost za šolo. Pri otrocih iz bolj spodbudnega okolja pa ni povezanosti med zgodnjo vključitvijo v vrtec ter razvojem bralnih in matematičnih spretnosti (Marjanovič Umek, Fekonja, Bajc 2006). Dobljeni rezultati naših avtoric te ugotovitve potrjujejo, saj rezultati kažejo, da vključenost v vrtec spodbuja razvoj otrok staršev z nizko izobrazbo oziroma vsaj deloma nadomesti primanjkljaje v otrokovem razvoju. Učinek vključenosti v vrtec na pripravljenost na šolo pa ni bil pomemben dejavnik pri otrocih staršev z visoko izobrazbo.

Avtorice poudarjajo pomen vrtca pri zmanjšanju neenakosti med otroki tudi v povezavi s pripravljenostjo za šolo. Zato je pomembna starost vključenih otrok in tudi vključitev otrok staršev z nizko izobrazbo, torej otrok, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja ter otrok emigrantov (Marjanovič Umek 2016).

1.1 Vloga svetovalnega delavca v vrtcu v primeru odloga všolanja

Svetovalna služba ima pri prehodu otroka iz vrtca v šolo pomembno vlogo. Kot je zapisano v Programskih smernicah - svetovalna služba v vrtcih (Čačinovič Vogrinčič idr. 2008), je njen temeljni cilj sodelovati pri vzpostavljanju in vzdrževanju pogojev za optimalni razvoj otroka. Temu cilju sledi tudi posebna skrb za otroka pri prehodu v šolo. S tem uresničujemo otrokovo pravico do resničnosti (Braunmuhl 1979, v Čačinovič Vogrinčič 2007). Kot navaja Gabi Čačinovič Vogrinčič, »je to pravica otroka, da se ga vidi in sliši, pravica, da misli, kar misli, pravica otroka do vseh njegovih čustev«. Udejanjijo jo lahko predvsem odrasli - pri tem imajo najpomembnejšo vlogo starši, nato pa vzgojitelji. Skupaj z otrokom ustvarjajo pogoje, v katerih bo dobil dovolj dobrih izkušenj o sebi (Čačinovič Vogrinčič 2007, str. 47).

Delo svetovalne službe pri odložitvi všolanja vključuje (Čačinovič Vogrinčič idr. 2008):

- svetovalno delo z otroki - pomoč otrokom pri prehodu v šolo;
- svetovalno delo z vzgojitelji - sodelovanje z vzgojitelji in njihovimi pomočniki pri izvajanju programa za predšolske otroke v oddelku;
- svetovalno delo s starši - individualno svetovanje staršem, informiranje in pomoč pri vzpostavljanju komunikacije z ustreznimi ustanovami;
- sodelovanje z zunanjimi ustanovami - povezovanje v projektu pomoči z osnovnimi šolami, zdravstvenim domom, psihologom itd.

Vsa štiri področja dela so tesno povezana in se med seboj prepletajo ter dopolnjujejo.
Delo svetovalnega delavca je skrb za odnose z vzgojitelji, med vzgojiteljem in otrokom, med vzgojiteljem in starši ter za povezovanje staršev z zunanjimi institucijami (šolskimi svetovalnimi delavci, zdravstvenim domom idr.). Svetovalni delavec neguje razmerja in soustvarja pogoje zanje.

Svetovalni delavec oblikuje delovni odnos, v katerem vsak posamezni člen v procesu pomoči prispeva svoj delež, ki je dragocen in nujen. Vzpostavljanje delovnega odnosa se začne z dogovorom o sodelovanju, ki vsebuje pristanek na sodelovanje vseh soudeleženih v projektu pomoči, kot tudi dogovor o značilnostih delovnega odnosa. Na ta način je vsem, ki sodelujejo, jasno, zakaj so tukaj ter kaj bodo delali (Čačinovič Vogrinčič 2007).

Delo svetovalnega delavca je skrb za odnose z vzgojitelji, med vzgojiteljem in otrokom, med vzgojiteljem in starši ter za povezovanje staršev z zunanjimi institucijami.

Svetovalni delavec je tisti, ki raziskuje potrebe staršev, otroka in vzgojitelja, predstavi svoje videnje ter v pogovoru proces pripelje k zaželenim rešitvam. Da bi udeleženi v problemu postali udeleženi v rešitvi, je potrebno sporazumevanje, dogovarjanje, spremljanje in sooblikovanje vseh soudeleženih (Čačinovič Vogrinčič 2007).

Svetovalni delavec mora vzdrževati stalno in odprto sodelovanje, tako znotraj vrtca kot tudi z zunanjimi insti-

tucijami. S tem prispeva k zaupnosti, samostojnosti in dobrobiti vseh udeleženih.

1.2 Spremljanje otroka z možnostjo odložitve všolanja

Vzgojitelj mora pri svojem delu upoštevati stopnjo razvoja otrok, njihove individualne potrebe in interese ter osebnostne lastnosti (B. Vrbovšek 2007). W. Cross in D. Veniss (2004, v Kanalac, Obzbič 2016) poudarjata, da je ključnega pomena poznavanje razvoja otroka. Podatke o vsem navedenem dobi z opazovanjem otrok, saj le to skupaj z drugimi strategijami omogoča oblikovanje kratkoročnih in dolgoročnih vzgojno-izobraževalnih ciljev (Kanalec, Ozbič 2016).

Vzgojitelj je tisti, ki največkrat opazi, da otrok potrebuje dodatno spremljanje pred všolanjem, in ima glavno vlogo pri pomoči otroku v primeru odložitve všolanja. Vzgojitelj, ki v skupini spremlja otroke, svetovalnega delavca opozori na posameznika, pri katerem se kažejo odstopanja v razvoju.

Svetovalni delavec se povezuje z vzgojiteljem pri hospitacijah v oddelku. V odnosu z vzgojiteljem ima podporno vlogo. Pomembno je, da se svetovalni delavec in vzgojitelj pravočasno vključita v proces pomoči, da lahko zbereta dovolj podatkov in, če je mogoče, z dodatno pomočjo zmanjšata opažena odstopanja. Zapiski opazovanj in poznavanja vsakega otroka v skupini so pri tem v veliko pomoč. Na podlagi opazovanj lahko svetovalni delavec in vzgojitelj skupaj načrtujeta dodatno spremljanje in spodbujanje posameznih otrok pred vstopom v šolo. V nadaljevanju spremljata, kako se skupina razvija in napreduje ter kako se s skupino razvijajo in napredujejo posamezni otroci. Pri spremljanju otrokovega razvoja sta nam v pomoč dva obrazca, ki smo jih pridobili z letošnjim letom. Prvi je *Pripomoček za zapis izvedenih dejavnosti in spremljanje otroka na posameznem področju dejavnosti kurikula za vrtce za uspešen prehod v šolo*, ponujen v Priporočilih za uspešen prehod otrok iz vrtca v šolo. V dogovoru s starši lahko obrazec potuje naprej z otrokom v šolo in s tem omogoča lažji prehod v šolo. Drugi obrazec je *Pripomoček za spremljanje razvoja otrokovih kompetenc v zadnjem letu pred vstopom v šolo*, ki ga lahko uporabimo tako za krajše programe, kot tudi za otroke, ki redno obiskujejo vrtec (Priporočila za izvajanje krajših programov). Predstavlja nazoren razvoj otroka po posameznih področjih in z njim pridobimo vpogled v dosežke otroka na začetku leta in kakšen napredek je napravil do konca.

Vzgojitelj ob različno vodenih in spontanih dejavnostih oceni, kako se otrok odziva v različnih okoliščinah. Dragocen pripomoček pri spremljanju otroka je otrokov portofolio, ki nam omogoča kronološki pregled otrokovega napredka (Stritar, Sentočnik 2007, v Malešević 2016). Vzgojitelj ga lahko izkoristi pri načrtovanju dejavnosti, s katerimi spodbuja in nadgrajuje posamezna področja otrokovega razvoja. S skupnim delom v vrtcu in doma prispevamo k razvoju šibkih področjih otroka in dosežemo lahko, da otrok napreduje, ter mu s tem omogočimo vpis v šolo skupaj z vrstniki.

Pri odlogu všolanja smo najbolj pozorni na govorno-jezikovno kompetentnost otroka, intelektualne sposobnosti in socialni razvoj. Vse tri komponente so pogosto povezane med seboj. Hkrati pa posebno pozornost posvečamo otrokom s posebnimi potrebami.

1.3 Sodelovanje vzgojiteljev s starši otrok in vloga svetovalnega delavca pri tem

V primeru odloga všolanja je treba starše pravočasno povabiti na pogovor. S tem jim damo priložnost, da predstavijo svoja videnja o otroku in pričakovanja do šole. Ponudimo jim prostor, da lahko izrazijo svoje strahove in želje, ter s tem omogočimo njihovo soudeležbo.

Svetovalni delavec ima vlogo strokovne podpore vzgojitelju pri sodelovanju s starši ter pomeni podporo pri uresničevanju koncepta etike udeleženosti. To je sodelovanje, v katerem nihče nima zadnje besede, temveč soustvarjamo pogovor, ki se nadaljuje (Čačinovič Vogrinčič 2007).

S skupnim delom v vrtcu in doma prispevamo k razvoju šibkih področjih otroka in dosežemo lahko, da otrok napreduje, ter mu s tem omogočimo vpis v šolo skupaj z vrstniki. Pri odlogu všolanja smo najbolj pozorni na govorno-jezikovno kompetentnost otroka, intelektualne sposobnosti in socialni razvoj.

Pri delu s starši sooblikujemo skupni cilj, ki ga želimo doseči - spodbujanje šibkih področij. S sprotnim spremljanjem na govorilnih urah in s pomočjo rednih srečanj z vzgojiteljico in starši lahko sledimo morebitnim premikom v otrokovem razvoju.

Pomembno je, da se povezujemo z zunanjimi institucijami, ki sodelujejo pri oblikovanju odločitve o všolanju. S sodelovanjem z osnovnimi šolami prispevamo k približevanju in lajšanju stisk pri prehodu v šolo. S šolskimi svetovalnimi službami sodelujemo tako, da podamo mnenje o odlogu šolanja. V dogovoru s starši izvajamo skupne sestanke na šoli, na katerih otroka in starša pripravimo na mehkejši prehod. Skupni sestanki so priložnost za opredelitev posebnosti, občutljivosti in potreb otroka, za sporočanje, kakšen pristop potrebuje otrok, kaj se je izkazalo kot dobra praksa v vrtcu itd. Poveza-

va z osnovnimi šolami je v našem kraju izredno dragocen in koristen vir sodelovanja za starše, vrtec in šolo. S tem vsi skupaj prispevamo k ustvarjalnemu sodelovanju udeležencev v projektu pomoči (Čačinovič Vogrinčič 2007).

Poleg svetovalnih služb na šoli imajo pri oblikovanju odločitve o odložitvi všolanja pomembno vlogo tudi zdravstveni domovi in razvojne ambulante. Svetovalni delavec v vrtcu lahko pomaga staršem pri vzpostavitvi stika z zdravnikom ali psihologom. Tako starši lažje in hitreje pridobijo mnenje o odlogu.

2 Raziskovalni problem

V raziskavi sem želela preveriti:
- kako se je v zadnjih devetih letih gibalo število otrok z odloženim vpisom v osnovno šolo iz vrtca Črnomelj,
- kateri dejavniki in okoliščine so bili ključni vzrok odložitve všolanja,
- kakšen je napredek otrok z odloženim všolanjem v osnovni šoli.

3 Metoda

3.1 Udeleženci

V raziskavo sem zajela 30 otrok, ki so bili v vrtec Črnomelj vključeni od šolskega leta 2009/10 do 2017/18.

3.2 Postopek

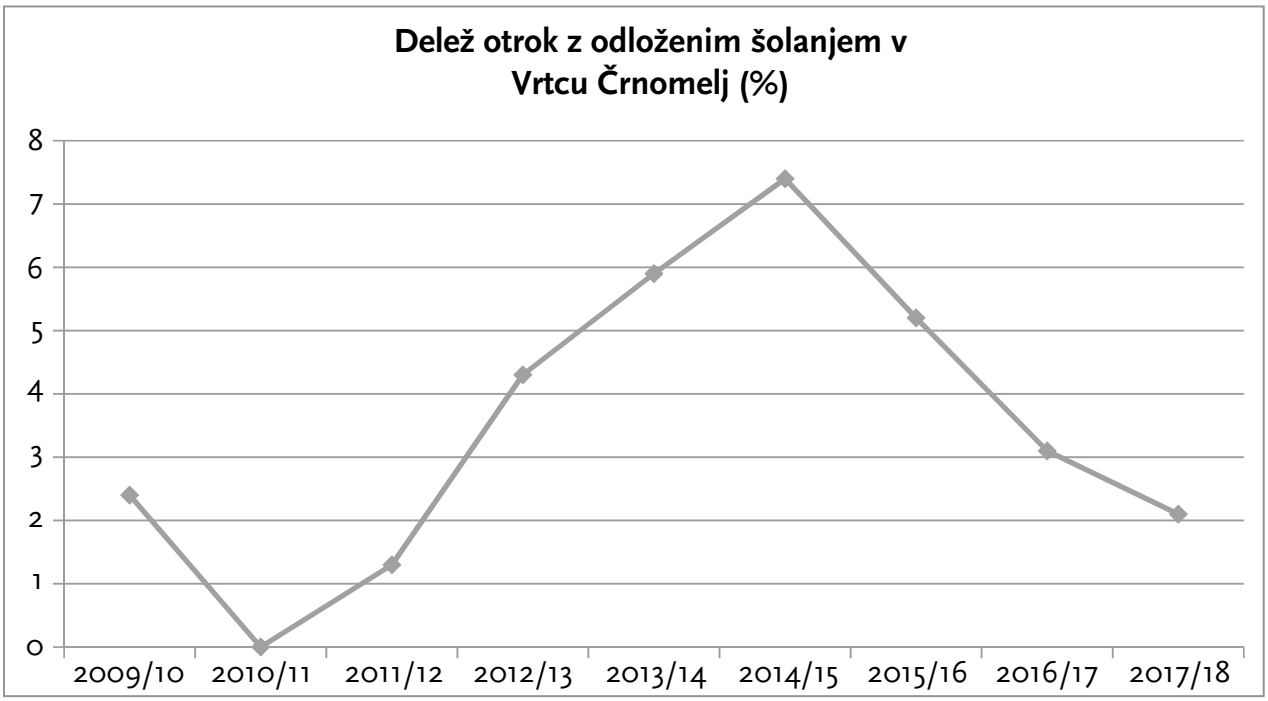
Podatke sem zbrala iz arhiva vpisa vključenih otrok v vrtec Črnomelj, iz zapiskov vzgojiteljic o opazovanjih in spremljanju otrok ter mnenja vrtca o odlogu šolanja. Pri otrocih z odloženim všolanjem v osnovni šoli sem analizirala podatke o napredku v šoli.

4 Rezultati in interpretacija

4.1 Primerjava odloga vpisa v vrtcu Črnomelj skozi leta

Kot prvi raziskovalni problem sem izpostavila primerjavo števila otrok z odloženim všolanjem v letih od 2009 do 2017 v vrtcu Črnomelj v primerjavi s statističnimi podatki za Slovenijo v enakem obdobju. Zajeti so bili otroci, ki so bili vključeni v vrtec Črnomelj. To pomeni, da se podatki ne nanašajo na vse otroke iz občine Črnomelj. Tabela prikazuje skupno število vključenih otrok zadnje leto pred vstopom v šolo na dan 1. 9. posameznega šolskega leta, število otrok z odloženim vpisom ter otroke glede na spol (tabela 1).

V šolskih letih 2009/10 do 2011/12 je opaziti nizek odstotek otrok z odloženim vpisom. Z letom 2012/13 delež otrok začne naraščati, in sicer na 4,3 odstotka. V letu 2014/15 imamo najvišjo raven otrok z odloženim všolanjem, in sicer 7,4 odstotka vseh otrok. Z letom 2015/16 se začne rahel upad odloženega všolanja. Trend upadanja je opazen do šolskega leta 2017/18 (2,1 odstotka). Dobljenih podatkov ne moremo posploševati, saj se nanašajo le na



Slika 2: Delež otrok z odloženim všolanjem od leta 2009/10 do 2017/18

otroke, vključene v en vrtec. Kljub temu pa ugotavljamo, da število šestletnikov z odloženim všolanjem, ki obiskujejo vrtec Črnomelj, v zadnjih letih upada, in želimo si, da bo tudi v prihodnje število otrok ostalo v teh okvirih.

V tabeli 1 sem primerjala tudi otroke po spolu. Skupno število dečkov z odloženim všolanjem je 22, deklic pa 8. Razlika je skoraj trikratna. V večini preiskovanih let opazimo, da je dečkov z odloženim šolanjem več kot deklic.

4.2 Analiza okoliščin in značilnosti otroka, ki podpirajo odlog všolanja

V drugem delu raziskave sem podrobneje analizirala, katere okoliščine oziroma značilnosti otrok v našem vrtcu so vplivale na odložitev všolanja.

Kot osnovni vir analize sem vzela anketo Tamare Malešević, ki je bila izvedena na strokovnih srečanjih Zavoda RS za šolstvo decembra 2013. Z njeno anketo so bila preučena mnenja svetovalnih delavcev in izkušnje z odlogom všolanja in zgodnjim všolanjem otrok. V anketi so svetovalni delavci odgovarjali na vprašanje *Katere okoliščine oz. lastnosti otroka lahko vplivajo na odlog všolanja*. Anketne podatke T. Malešević sem primerjala s svojimi podatki, ki sem jih pridobila od vzgojiteljic na podlagi opazovanja v času odložitve všolanja in mnenja vrtca o odlogu všolanja poslanim na osnovne šole. V vzorec sem zajela 30 otrok od šolskega leta 2009/10 do 2017/18, ki so imeli odloženo všolanje (tabela 2). Pri vsakem otroku sem analizirala, kateri dejavniki so vplivali na odlog. Dejavnike sem razvrstila v kategorije: starost otroka, socialna in čustvena nezrelost, razvojni zaostanek, posebne potrebe otrok, otroci tujcev (slabo znanje slovenskega jezika), neugodne družinske razmere, govorno-jezikovni primanjkljaji in nespodbudno okolje.

Tabela 2: Okoliščine in značilnosti otroka, ki vplivajo na odlog šolanja

Analiza okoliščin oz. lastnosti otroka od šolskega leta 2009/10 do 2017/18	
Starost otroka (otroci rojeni konec koledarskega leta)	14
Socialna in čustvena nezrelost	12
Otroci tujcev, ki ne razumejo slovensko	9
Posebne potrebe otrok	8
Razvojni zaostanek	7
Nespodbudno okolje	6
Neugodne družinske razmere (selitev)	2
Govorno-jezikovni primanjkljaji	2
Skupno število	60

Pregledali smo podatke o tridesetih otrocih. Iz zapisov smo izluščili skupaj 60 kriterijev za odlog šolanja, kar pomeni, da imajo otroci v povprečju dva kriterija, zaradi ka- >

Tabela 1: Število otrok z odloženim všolanjem od šolskega leta 2009/10 do 2017/18

Šolsko leto	Število otrok zadnje leto pred vstopom v šolo	Število otrok z odloženim vpisom	Otroci glede na spol		Odstotek otrok, starih 6 ali več let, vključenih v vrtec
			Deklice	Dečki	
2009/10	**83**	2	2	0	2,4
2010/11	**86**	0	0	0	0
2011/12	**79**	1	0	1	1,3
2012/13	**93**	4	1	3	4,3
2013/14	**102**	6	2	4	5,9
2014/15	**94**	7	0	7	7,4
2015/16	**96**	5	1	4	5,2
2016/17	**95**	3	1	2	3,1
2017/18	**96**	2	1	1	2,1
	Skupaj	**30**	**8**	**22**	

terih smo podali mnenje za odlog. Najpogostejši kriterij je starost otroka - rojeni konec koledarskega leta (14 otrok). Naslednji kriterij v rangu je socialna in čustvena nezrelost.

Izpostavljene so tudi posebne potrebe otrok in s tem povezani razvojni zaostanki, kar kaže, da smo pozorni na otroke z različnimi razvojnimi težavami, kar potrjujejo tudi rezultati osnovne ankete (Malešević 2017).

V primerjavi z rezultati ankete, ki so jih navajali svetovalni delavci (Malešević 2017), v kateri je bil vpliv neugodnega okolja (nespodbudno okolje, selitev, otroci tujcev ipd.) najmanj poudarjen, je v našem vrtcu opazen. Velik delež otrok z odlogom všolanja izhaja iz družin, katerih materni jezik ni slovenščina, saj geografsko živimo na območju, kjer je veliko selitev staršev iz nekdanjih držav bivše Jugoslavije ter pripadnikov romske skupnosti. Skupno število otrok, katerih materni jezik ni slovenščina, je devet, kar pomeni skoraj tretjino vseh otrok z odloženim všolanjem. Ob tem se lahko navežemo na ugotovitve Ljubice Marjanovič Umek (2016), da je še vedno pereč problem premajhen delež vključenih otrok iz robnih skupin (migranti, Romi) in s tem povezano nižjo izobrazbo staršev, kar v veliki meri prispeva k povečanemu številu odlogov všolanja v naši občini.

V nadaljevanju sem raziskala, koliko časa so bili otroci z odloženim šolanjem vključeni v vrtec (tabela 3). Iz tabele vidimo, da je bilo šest otrok (petina) vključenih v vrtec na pobudo svetovalnih služb iz osnovnih šol pri vpisu v prvi razred. Šolska svetovalna služba je predlagala vpis v vrtec in odložitev všolanja. Rezultati nam pokažejo, da je še vedno veliko otrok, ki niso vključeni v vrtec pred vstopom v šolo.

Štirje otroci so bili vključeni zadnje leto pred vstopom v šolo. Tabela nam tudi pokaže, da je bilo veliko otrok z odloženim všolanjem v vrtec vpisanih pet ali šest let. Pri tem se izpostavlja vprašanje pomembnosti zgodnje vključitve otroka v vrtec v povezavi z okoliščinami oz. lastnostmi otroka, ki vplivajo na odlog všolanja.

Tabela 3: Vključenost otrok v vrtec z odloženim všolanjem

Število otrok po letih vključenosti v vrtec					
1 leto	2 leti	3 leta	4 leta	5 let	6 let
6	4	1	7	5	7

4.3 Spremljanje napredka otrok v nadaljnjem šolanju

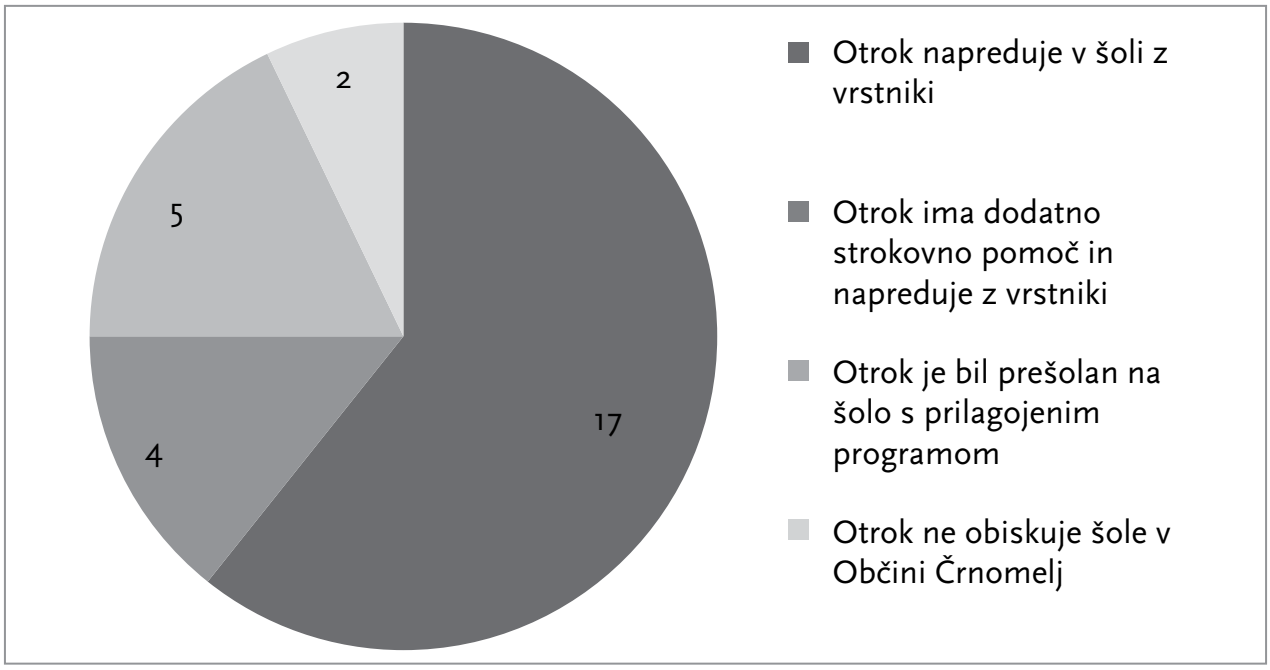
S tretjim raziskovalnim problemom sem hotela pridobiti vpogled, kako je odlog všolanja vplival na kasnejši napredek otrok v osnovni šoli. V raziskovalne namene sem pridobila podatke iz treh osnovnih šol v občini Črnomelj. Zanimalo me je, kako so se otroci prilagodili v šoli, ali je odložitev šolanja prispevala k boljšim rezultatom ali ne. Vzorec je zajemal 28 otrok (ne vključuje otrok z odloženim všolanjem, ki so v letošnjem letu začeli hoditi v šolo). Podatke sem razdelila na tri kategorije: otrok napreduje z vrstniki, otrok napreduje z vrstniki s pomočjo, otrok je prešolan na šolo s prilagojenim programom (tabela 4).

Iz tabele 4 je razvidno, da več kot polovica otrok (17 od 28) napreduje s svojimi vrstniki. Štirje otroci redno

Tabela 4: Napredek otrok z odloženim všolanjem v osnovni šoli

Šolsko leto	Število otrok z odloženim šolanjem	Otrok napreduje v šoli z vrstniki	Otrok ima dodatno strokovno pomoč in napreduje z vrstniki	Otrok je bil prešolan na šolo s prilagojenim programom	Otrok ne obiskuje šole v občini Črnomelj
2009/10	2			1	1
2010/11	0				
2011/12	1	1			
2012/13	4	2	1	1	
2013/14	6	3	1	1	1
2014/15	7	4	2	1	
2015/16	5	4		1	
2016/17	3	3			
Skupaj	***28**	**17**	**4**	**5**	**2**

*Opomba: Vzorec zajema otroke, ki že obiskujejo osnovno šolo.



Slika 3: Napredek otrok v šoli z odloženim všolanjem

napredujejo v osnovni šoli z dodatno strokovno pomočjo. Pet otrok z odloženim všolanjem je bilo prešolanih na šolo s prilagojenim programom. Pri tem se lahko vprašamo, ali smo bili dovolj senzibilni - ali smo dovolj zgodaj odkrili in usmerili otroke (slika 3).

Sklep

V šolskih letih 2009/10 do 2017/18 je vrtec Črnomelj obiskovalo 30 otrok z odloženim všolanjem. Največji delež odložitev smo imeli v letu 2014/15 in je znašal 7,4 odstotka vseh vključenih otrok. Po tem letu delež otrok začne upadati in v zadnjem letu 2017/18 znaša le 2,1 odstotka, kar je razmeroma nizek odstotek odloga v primerjavi s slovenskim povprečjem.

V našem vrtcu namenjamo posebno skrb ozaveščanju staršev in spremljanju razvoja otroka v zadnjih letih obiskovanja vrtca. Več pozornosti namenjamo pogovoru s starši, izpostavljanju otrokovih prednosti in krepitvi šibkejših področij v razvoju otroka, pri čemer potrebuje dodatno podporo. Moje mnenje je, da manjša odstopanja pri otrocih lahko s skupnim delom in sodelovanjem s starši nadoknadimo v enem letu. S prilagajanjem dejavnosti v oddelku in poudarkom na krepitvi šibkih področjih lahko otroka opolnomočimo, da napreduje s svojimi vrstniki.
Rezultati raziskave porajajo vprašanje, zakaj je med otroki z odloženim všolanjem pomembno več fantov kot deklic. Ena od naših hipotez je, da deklice prej socialno in čustveno dozorijo. Socialna in čustvena nedozorelost je namreč drugi najpogostejši kriterij odložitve všolanja. Pomembno vlogo pri odlogu imajo tudi okoliščine, v katerih otroci živijo. Precej odložitev predlagamo za otroke tujcev, katerih materni jezik ni slovenščina. Skoraj tretjina vseh otrok v našem vrtcu prihaja iz družin, ki so se preselili iz nekdanjih držav bivše Jugoslavije ali pa so pripadniki romske skupnosti. Ocenjujemo, da je v naši občini še vedno premajhen delež vključenih otrok iz robnih skupin (migranti, Romi) in s tem povezano nižjo izobrazbo staršev, kar v veliki meri prispeva k povečanemu številu odlogov v našem vrtcu.

Pozna vključenost otrok v vrtec je prav tako pomemben dejavnik odloga. Pri šestih otrocih je predlog za odložitev dala šolska svetovalna služba, saj je ocenila, da bo otrok razvojno precej pridobil, če bo nekaj časa obiskoval vrtec, kar mu bo olajšalo delo v šoli. Zato velja razmisliti, kako doseči čim večjo vključenost otrok drugega starostnega obdobja. Eno od možnih rešitev prinaša novela Zakona o vrtcih (2017), ki uzakonja krajše programe v obsegu 240 ur, ki bodo financirani iz državnega proračuna. Z brezplačnim programom želimo spodbuditi starše k vključitvi otroka v vrtec pred vstopom v šolo.

Odlog všolanja pomeni izziv za vse soudeležene, predvsem za starše in otroka, pa tudi za vzgojitelja in svetovalno službo. Zelo pomembno je pravočasno medsebojno sodelovanje in usklajevanje v dobrobit otroka.

Sodelovanje svetovalne službe vrtca s svetovalnimi službami osnovnih šol v občini Črnomelj je zelo dragocen pogoj za celostno obravnavo, saj pridobimo mnenje in videnje drugih profilov ter s tem staršu olajšamo stik z zunanjo socialno mrežo in njihovo odločitev pri odlogu všolanja. S povezovanjem krepimo otrokova pozitivna čustva do šole in mu ponujamo prostor za rast, gradimo pa tudi kakovostne odnose med starši in strokovnjaki institucij, ki sodelujejo pri spremljanju otroka. <

Viri in literatura

1. Cotič Pajntar, J. in Zore, N. (2018). *Priporočila za uspešen prehod iz vrtca v šolo*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/priporocila-za-vrtce_prehod_9-julij-2018.pdf (5. 12. 2018).
2. Cotič Pajntar, J. in Zore, N. (2018). *Priporočila za izvajanje krajših programov v obsegu 240 ur za otroke , ki v letu pred vstopom v šolo še niso bili vključeni v vrtec*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/krajsi-programi-v-vrtcu_priporocila_13julij2018.pdf (5. 12. 2018).
3. Čačinovič Vogrinčič, G. (2007). *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
4. Čačinovič Vogrinčič, G. idr. (2008). *Svetovalna služba v vrtcu : programske smernice*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
5. Kanalec, T. in Ozbič, M. (2016). Ustrezno razvite predopismenjevalne spretnosti v predšolskem obdobju kot ključni dejavnik za kasnejšo šolsko učno uspešnost. V: *Šolsko svetovalno delo*, letnik XX, št. 3/4, str. 23-34.
6. Malešević, T. (2017). Strokovna skrb za dobrobit in optimalni razvoj otroka v prehodu v osnovno šolo. V: *Šolsko svetovalno delo*, letnik XXI, št. 1, str. 43-55.
7. Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Bajc, K. (2006). Dejavniki otrokove pripravljenosti za šolo. V: *Psihološka obzorja* 2, str. 31-51.
8. Marjanovič Umek, L. (2016). Pripravljenost otrok za vstop v šolo: Vpliv starosti in drugih individualnih in okoljskih dejavnikov. V: *Šolsko svetovalno delo*, letnik XX, št. 3/4, str. 4-12.
9. Vidmar, M. (2016). Prehod iz vrtca v šolo: pogledi in izzivi. V: *Šolsko svetovalno delo*, letnik XX, št. 3/4, str. 13-22.
10. SURS, Statistični Urad Republike Slovenije. (2016). SI-STAT Data Portal. Dostopno na: http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=0971411S&ti=&path=../Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/03_predsol_vzgoja/03_09714_vrtci_kazalniki/&lang=2 (3. 4. 2018).
11. SURS, Statistični Urad Republike Slovenije. (2017). Dostopno na: http://www.stat.si/StatWeb/News/Index/6893 (30. 3. 2018).
12. Vrbovšek, B. (2007). *Porajajoča se pismenost v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Supra.
13. Zakon o osnovni šoli. (2016). Uradni list RS 81/16. Dostopno na: http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448 (3. 4. 2018).

Kulturni bazar 2019

Vizualne degustacije, kratke predstavitve programov in delavnic z vizualno-likovnega področja
Izvajalci: Društvo Škuc, Galerija Božidar Jakac, Koroška galerija likovnih umetnosti, MGLC, Ustvarjalna pisarna SOdelujem, Center sodobnih umetnosti Celje
Koroška galerija likovnih umetnosti predstavi Sobo pobega, iz katere se udeleženci, učenci od 10. do 15. leta, lahko rešijo le tako, da namige poiščejo med deli Jožeta Tisnikarja, pri iskanju ključa pa jim bo na pomoč priskočil Vranček Koki, čuvaj muzejske zbirke. Ustvarjalna pisarna SOdelujem bo predstavila veččutno degustacijo, pri kateri v svet vizualne umetnosti vstopimo skozi »druga vrata«, zato avtorice pripravijo vmesnike, ki omogočajo, da obiskovalci prek vseh čutil, tipa, sluh, voha, okusa in vida dojemajo razstavne eksponate. Galerija Škuc bo s partnerji SCCA, Zavodom za sodobno umetnost – Ljubljana, Društvom za promocijo žensk v kulturi – Mesto žensk, Kulturno umetniškim društvom Mreža, Društvom ŠKUC in Umetniškim društvom Nomad Dance Academy Slovenija predstavila aktualno ponudbo S(v) odobnosti, namenjeno mladim v osnovnih in srednjih šolah. MGLC Ljubljana bo predstavil Mobilni grafični atelje, potujočo gostujočo grafično delavnico s kratko predstavitvijo grafike, demonstracijo tiska in izvedbo šablonskega sitotiska za šole. Galerija Božidar Jakac bo skozi reprodukcije sodobnih umetniških del predstavila grafično tehniko visokega tiska – linorez. Center sodobnih umetnosti Celje bo predstavil svoj izobraževalni program, ki mlade po vodenem ogledu v galeriji popelje v Umetniško četrt (ateljeje lokalnih umetnikov) in zaključi z delavnico na temo aktualne razstave ali delavnico, ki jo izvaja izbran celjski umetnik.

Kdaj prvič v kino?, program kratkih filmov Slon kolesari po svetu, distribucija Društvo za oživljanje zgodbe 2 koluta
Izvaja: Petra Slatinšek, Kinodvor
Ob programu kratkih animiranih filmov bomo v uvodnem delu predstavili nekaj misli o prvem odhodu v kino. V čem je razlika med ogledom doma, v vrtcu in v kinu? Kako oceniti, kdaj je otrok pripravljen na prvi obisk kina in kdaj je na prvi obisk kina pripravljena vrtčevska skupina? Kako izbrati pravšnji program za najmlajše in kako prepoznati kakovostni animirani film za najmlajše.

Celoten program Kulturnega bazarja 2019 najdete na www.kulturnibazar.si.

Pomen sodelovanja svetovalnega delavca in učitelja pri uresničevanju strategij formativnega spremljanja v preventivnih dejavnostih

MAJA ŠEBJANIČ ORAŽEM, Osnovna šola Puconci
maja.sebjanic@ospuconci.si

Izvleček: V prispevku želimo prikazati pomen sodelovanja šolskega svetovalnega delavca z učiteljem pri uresničevanju strategij formativnega spremljanja v preventivnih dejavnostih s področja medsebojnih odnosov med učenci (konstruktivnega reševanja konfliktov). Svetovalni delavci v šolah se vedno pogosteje srečujejo z vzgojnimi težavami, zato se je povečala tudi potreba po njihovem preventivnem delu. Vanj spada razvoj različnih kompetenc, sposobnosti, spretnosti in navad, ki jih bodo učenci potrebovali za socialno preživetje v življenju. K razvoju osebnih in socialnih kompetenc, ki učencem omogočajo uspešno soočanje s konfliktnimi situacijami, lahko svetovalni delavec prispeva z različnimi oblikami preventivnega dela, kot so na primer delavnice, pripravljene po načelih formativnega spremljanja. Da bi pripravljeni preventivni program lahko uresničili, je pomembno sodelovanje z učiteljem oziroma njuno timsko delo.

Ključne besede: formativno spremljanje, osebni in socialni razvoj, preventivne dejavnosti.

The Importance of Cooperation between the Consultant and the Teacher When Implementing Formative Monitoring Strategies in Preventive Activities

Abstract: The article wants to show the importance of cooperation between the school consultant and the teacher during the implementation of formative monitoring strategies in preventive activities relative to interpersonal

relationships between the students (constructive conflict resolution). School consultants are more and more frequently faced with educational problems which increases the need for their preventive action. This includes developing various competences, abilities, skills and practices that students will need in order to socially cope with life. The consultant can contribute to the student's development of personal and social competences allowing them successful conflict resolution through different preventive activities, such as workshops following formative monitoring principles. The key to successfully implementing the prepared preventive programme is cooperation between the consultant and the teacher, i.e. their team work.

Keywords: formative monitoring, personal and social development, preventive activities.

Uvod

V šolah se strokovni delavci (med drugim tudi zaradi spremenjenih družbenih razmer) soočajo s številnimi težavami, nekateri med njimi pa ostajajo aktualni ves čas. Da so vzgojne težave (disciplina in nasilje) med najpogostejšimi na področju dela z učenci, s katerimi se srečujejo učitelji in svetovalni delavci, ugotavljajo tako strokovnjaki (npr. Bezić 2008; Kalin 2004; Resman 2008; Resman in Gregorčič Mrvar 2013) kot tudi praktiki (npr. Hederih 2001; Liplin 2003). Iz omenjenih razlogov naraščajo potrebe po razvojno-preventivnem delu svetovalnih delavcev na področju osebnega in socialnega razvoja. Tem potrebam šolski svetovalni delavci sledijo, zato svoje delo usmerjajo v preventivo in pripravljajo različne preventivne programe. Zanje je značilno, da so usmerjeni v vse učence, njihov namen pa je razvoj različnih (socialnih in osebnih) spretnosti in kompetenc. K razvoju osebnih in socialnih kompetenc lahko prispevamo z različnimi oblikami dela (npr. z delavnicami), v katere vključujemo elemente formativnega spremljanja. Z njimi učence spodbujamo k prevzemanju odgovornosti za svoje učenje/vedenje, spodbujamo njihovo zavzetost in motivacijo za učenje, upoštevamo individualne razlike med učenci, jim sproti podajamo povratne informacije o njihovem napredku in tako dalje. Uresničevanje tako zastavljenega preventivnega programa zahteva dobro sodelovanje svetovalnih delavcev z učitelji, zato bi morali biti svetovalni delavci, kot pravi Resman (2008, str. 11) pobudniki razvijanja sodelovanja, oblikovanja najrazličnejših delovnih skupin, aktivov in timov.

Zaradi vzgojnih težav naraščajo potrebe po razvojnopreventivnem delu svetovalnih delavcev na področju osebnega in socialnega razvoja.

Vloga svetovalnega delavca

Vlogo svetovalnega delavca in njegove naloge opredeljujejo Programske smernice svetovalne službe v osnovni šoli (Čačinovič Vogrinčič idr. 2008, str. 5-9). Kot njegovo temeljno nalogo navajajo vključevanje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela v šoli.[1] To nalogo lahko opravlja le s sodelovanjem z vsemi udeleženci šole, zato si mora zagotavljati stalno možnost sodelovanja z njimi.

Svetovalni delavec deluje na petih temeljnih področjih dela, in sicer na področju učenja in poučevanja, šolske kulture, vzgoje, klime in reda, telesnega, osebnega (spoznavnega in čustvenega) in socialnega razvoja, šolanja in poklicne orientacije ter socialno-ekonomskih stisk. Glavne dejavnosti znotraj teh področij, ki so medsebojno neločljivo povezane, pa so pomoč, razvojno-preventivno delo ter načrtovanje in evalvacija. Pri vsakem navedenem področju delo šolskega svetovalnega delavca obsega delo z učenci, učitelji, starši in vodstvom ter delo z zunanjimi ustanovami (prav tam).

Naš prispevek se nanaša na področje osebnega in socialnega razvoja učenca, znotraj katerega je preventivno delo, zato se bomo v nadaljevanju osredotočili na to področje dela in na te dejavnosti.

Preventivno delovanje svetovalnega delavca

Spremenjene družbene in socialne razmere od svetovalnih delavcev v šoli zahtevajo vedno več dela na področju preventive, zlasti na vzgojnem področju. Po tovrstno pomoč se k svetovalnim delavcem pogosto zatekajo učitelji, kakor kažejo številne (domače) raziskave. Tako kažejo rezultati raziskave o svetovalni službi (Bezić 2008), v kateri so svetovalni delavci navedli, da so pogosto sodelovali oziroma izvajali naloge skupaj z učitelji na področju vzgojnih, disciplinskih problemov. Podobno je ugotovila J. Kalin (2004): učitelji v odnosu

1 Svetovalni delavec sodeluje pri »načrtovanju, vzpostavljanju in vzdrževanju ustreznih pogojev za varno in hkrati spodbudno vzgojno-izobraževalno okolje, ki omogoča otrokovo optimalno napredovanje«. (Čačinovič Vogrinčič idr. 2008, str. 9)

do svetovalne službe zelo pogosto omenjajo, da bi potrebovali pomoč na področju vzgojnih težav in reševanju vzgojne problematike, kot je na primer disciplina v razredu.

Tudi Resman in P. Gregorčič Mrvar (2013) ugotavljata, da so potrebe in pričakovanja učiteljev do svetovalnih delavcev vezana zlasti na področje vzgojne in vedenjske problematike ter medosebnih odnosov v šoli. Podobno je tudi v državah po svetu, saj se šole in učitelji vedno pogosteje soočajo in spopadajo s problematiko nediscipline učencev ter neupoštevanja šolskih predpisov/pravil (prav tam, str. 10).

Učitelje pesti vzgojna/vedenjska problematika, saj se velikokrat zatekajo po nasvete in pomoč k svetovalnim delavcem.

Da je v vsakdanji šolski praksi res tako, pritrjujejo svetovalni delavci po šolah (npr. Hederih 2001; Liplin 2003). Tudi sami v svoji praksi ugotavljamo, da so tovrstni problemi še vedno aktualni in da vzgojna/vedenjska problematika pesti učitelje, saj se velikokrat zatekajo po nasvete in pomoč k svetovalnim delavcem.

Omenjene razmere in dejstva od svetovalnih delavcev zahtevajo pripravo preventivnih programov, pri čemer gre za tri oblike dela (Resman 1999, str. 70-71):

- svetovanje kot osrednja dejavnost in najbolj neposreden način pomoči učencem, ki je usmerjena v reševanje osebnih in socialnih težav in ki jo svetovalni delavec (običajno) izpeljuje z oddelki;
- posvetovanje, ki pomeni sodelovanje s »tretjo stranko« (to je z učitelji in drugimi, ki jim je v ospredju skrb za učence in njihov razvoj ter imajo nanje velik vpliv);
- koordinacija kot proces, pri katerem svetovalni delavec prevzema pobudo pri upravljanju in vodenju posameznih dejavnosti oziroma programov za razvoj posameznikov ali skupin učencev.

V skladu z namenom našega prispevka se bomo posvetili prvima dvema oblikama dela. Pri svetovanju gre za preventivno orientirano delo, ki zahteva tako neposredno delo z učenci in tudi posege v učenčevo šolsko socialno okolje, ki zajema učitelje in sošolce. Ti imajo namreč pomemben vpliv na učenčevo življenje v šoli (in tudi sicer) in učenčev (osebni in socialni) razvoj. Ne nazadnje so različne preventivne oblike dela del razvojnih nalog šole, ki se praviloma usmerjajo (med drugim tudi) na odstranjevanje ovir in vzpostavljanje ustreznih pogojev v vzgojno-izobraževalnem okolju (Čačinovič Vogrinčič idr. 2008, str. 15).

»Preventivna vloga svetovalne službe bi potem bila organizacija različnih oblik individualnega skupinskega dela z učenci, s katerimi bi učence naučili določenih veščin in neposredno vplivali na njihovo vedenje.« (Resman 1999, str. 81) Gre torej za različne oblike dela, kot so na primer delavnice, s pomočjo katerih učence usposabljamo za uspešno soočanje z vsakdanjimi življenjskimi izzivi. V mislih imamo spretnosti in kompetence na področju osebnega in socialnega razvoja (npr. medosebni odnosi med učenci, reševanje konfliktnih situacij, sodelovanje z drugimi, reagiranje na izzivanje, zbadanje, nagajanje, norčevanje ipd.). Resman (2007) te spretnosti imenuje »preživetvene« socialne spretnosti in pravi, da se jih učenci ne (na)učijo iz knjig in šolskih pravilnikov, temveč se jih učijo oziroma jih usvajajo ob skupnem življenju v oddelku in vzpostavljanju medsebojnega sodelovanja v oddelku oziroma oddelčni skupnosti. Ob tem dodaja, da je te spretnosti »mogoče v oddelku prakticirati (razvijati, doživljati, izkušati) vsakodnevno, zaigrano (intencionalni) ali pa naravno, spontano, neintencionalno z organizacijo dejavnosti pri pouku ali drugih oblikah dela učencev in stilom (držo) učiteljev in svetovalnih delavcev« (prav tam, str. 131).

Iz navedenega izhaja, da je pri pripravi in izvedbi potrebno (dobro) sodelovanje svetovalnega delavca in učitelja, čemur se bomo podrobneje posvetili v nadaljevanju.

Sodelovanje svetovalnega delavca oziroma delo z učitelji je (prav tako kot delo z učenci) lahko individualno ali skupinsko. V sodelovalni odnos in proces reševanja in preprečevanja težav »vstopajo vsak s svojim posebnim znanjem in védenjem, zato je poudarek na posvetovalnem delu z namenom preventive ali intervencije, skupnega načrtovanja, izvajanja in evalvacije dela v šoli. Vodilo svetovalnemu delavcu pri skupnem delu z učitelji so predvsem načelo interdisciplinarnosti, načelo celostnega pristopa in načelo sodelovanja v svetovalnem odnosu.« (Čačinovič Vogrinčič idr. 2008, str. 18)

Na področju osebnega (spoznavnega in čustvenega) in socialnega razvoja učencev obsega svetovalno in posvetovalno delo svetovalnega delavca z učitelji:

- »posvetovalno delo z učitelji pri izdelavi individualnih programov dela z učenci, ki imajo težave v telesnem, osebnem in socialnem razvoju;
- neposredno pomoč učiteljem pri delu z učenci s težavami v telesnem, osebnem in socialnem razvoju;
- načrtovanje, koordinacijo in evalvacijo preventivnih programov za učence (po potrebi v sodelovanju z ustreznimi zunanjimi ustanovami);
- organizacijo, koordinacijo ali izvedbo predavanj in delavnic za učitelje o značilnostih normalnega telesnega, osebnega in socialnega razvoja ter o >

Vodilo svetovalnemu delavcu pri skupnem delu z učitelji so predvsem načelo interdisciplinarnosti, načelo celostnega pristopa in načelo sodelovanja v svetovalnem odnosu.

značilnostih učencev s tovrstnimi težavami« (prav tam, str. 21-22).

Sodelovanje svetovalnega delavca in učitelja

Sodelovanje oziroma timsko delo je v šoli ena pomembnejših oblik dela, saj, kot pravi Resman (2005), dokazano prispeva k boljšim/bolj kakovostnim rezultatom, to je uspešnejšemu učenju in razvoju učencev. Tako je tudi za uresničevanje pripravljenega preventivnega programa potrebno dobro sodelovanje svetovalnega delavca z učitelji. Učitelj je namreč »prvi uresničevalec svetovalnega programa, ker je edini od strokovnih delavcev šole vsak dan v neposrednem stiku z učenci« (Resman 1997b, str. 126).

Razlogov za sodelovanje svetovalnega delavca in učitelja je še več. Učitelj je del oddelka kot temeljne socialne in vzgojno-izobraževalne skupnosti šole, zadolžen je za delo z učenci, zato se svetovalni delavec brez učitelja ne more vključevati v delo z njimi. Poleg tega je učitelj tisti, ki vpliva na sodelovanje med učenci, je tisti, ki učence vsak dan opazuje, spoznava, ugotavlja posebnosti karakternih značilnosti posameznika, njihove socialne sposobnosti na tak način, kot jih ne more noben svetovalni delavec. Njegove informacije so zato za svetovalnega delavca nepogrešljive. (Prav tam)

»Tako kot je učitelj nepogrešljiv za svetovalnega delavca, pa je nepogrešljiv tudi svetovalni delavec za učitelja. Tudi svetovalni delavec lahko s svojimi informacijami, ugotovitvami in spoznanji pomaga učitelju razumeti otroka s tistih vidikov, ki so učitelju nedostopni, in s tistimi tehnikami, za katere učitelj nima niti časa niti ni usposobljen zanje.« (Prav tam, str. 127)

Svetovalni delavec sodeluje z učiteljem na dva načina, zato stroka loči dva modela sodelovanja: klasičnega in konsultantskega/posvetovalnega (prav tam). O klasičnem modelu sodelovanja med svetovalnim delavcem in učiteljem govorimo, ko učitelj učenca, s katerim ima težave, pošlje k svetovalnemu delavcu po pomoč in reševanje težav. V tem primeru se učitelj distancira od učenčevih težav in vprašanj, saj učenca in njegove težave v celoti prepusti svetovalnemu delavcu. O posvetovalnem modelu sodelovanja pa govorimo, ko skrb za otrokovo delo v razredu in njegov razvoj ostaja učitelju, svetovalni delavec pa mu pomaga pri lažjem obvladovanju razmer. »Njuno sodelovanje izhaja iz dejstva, da sta oba strokovnjaka, ki vsak s svojega vidika poznata in spoznavata učenca in sta mu ob delu tudi vsak po svoje v pomoč. [...] Zaradi takega sodelovanja delita tudi odgovornost.« (Prav tam, str. 131)

Ob tem je dobro upoštevati nekaj osnovnih izhodišč za delo oziroma sodelovanje med svetovalnimi delavci in učitelji. Pomembno je iskati ustrezne načine in oblike sodelovanja med učitelji in svetovalno službo, poleg tega pa je treba oblikovati ustrezno sodelovalno klimo (Kalin 2004).

Pomen sodelovanja svetovalnega delavca z učiteljem

Sodelovanje vseh strokovnih delavcev v šoli, ne samo sodelovanje svetovalnega delavca in učitelja, je ključ do kakovostnih vzgojno-izobraževalnih dosežkov učenca v šoli, pa tudi ključ do uspešnosti šole kot organizacije nasploh. Ob sodelovanju se strokovno/profesionalno razvijajo in pridobivajo potrebne (komunikacijske in druge) profesionalne kompetence tudi strokovni delavci šole. S tem strokovno rastejo. Razvite profesionalne kompetence posameznega strokovnega delavca so tudi rezultat kolektivnega dela, povezanosti in sodelovanja med njimi (Resman 2005).

Sodelovanje svetovalnega delavca in učitelja ne pomeni, da učitelj prepusti svetovalnemu delavcu reševanje težav, ki se pojavljajo v razredu.

Če se osredotočimo na pomen sodelovanja svetovalnega delavca in učitelja, ne moremo mimo dejstva, da je to še posebno pomembno, ko se pri učencih pojavijo določene težave na področju osebnega in socialnega razvoja (Resman 1997b). Ker ima svetovalni delavec ustrezno strokovno znanje na tem področju, lahko pripomore h kakovostnejšemu načrtovanju, izvajanju in evalvaciji (Bezić 1998) preventivnega programa. Ob tem njuno sodelovanje omogoči, da bolj kakovostno identificirata določen problem, saj imata tako širši vpogled v možne rešitve in se skupaj tudi lažje odločita (prav tam).

»Ker za otroka v [...] šoli najpomembnejši kontekst zagotovo predstavlja oddelčna skupina, v okviru katere se pod vodstvom [...] učiteljev odvija vsakdanje vzgojno-izobraževalno delo, je za svetovalno službo še posebnega pomena uspešno sodelovanje prav z [...] učitelji.« (Čačinovič Vogrinčič idr. 2008, str. 9) Pomen sodelovanja svetovalnega delavca z učitelji je s tega vidika utemeljeno tudi v enem od načel dela svetovalne službe v šoli v programskih smernicah, to je v načelu sodelovanja.

Pri tem je pomembno poudariti, da sodelovanje svetovalnega delavca in učitelja ne pomeni, da učitelj prepusti svetovalnemu delavcu reševanje težav, ki se pojavljajo v razredu (Resman in Gregorčič Mrvar 2013), in odgovornosti za uspešnost/neuspešnost izpeljave preventivnega programa. Saj, kot pravi Resman (1999,

str. 82), »to ne bi smela biti služba, ki bi kot s 'čarobno palčico' odpravljala probleme, ki jih imajo učitelji z otroki pri pouku«.

Dejstvo je, da učitelji pogosto pričakujejo od svetovalnega delavca neposredno pomoč pri reševanju vzgojne/disciplinske problematike v razredu, vendar je, kot pravi B. Hederih (2001, str. 89), nerealno pričakovati, »da bo svetovalni delavec učinkovito pomagal otroku s pomanjkanjem socialnih spretnosti, neprimernim vedenjem, ne da bi pri tem sodelovala oddelčna skupnost in razrednik«. Poleg tega je tudi nerealno pričakovati, da bo svetovalni delavec lahko spremenil učenčevo osebnost/karakterne značilnosti in da bo razrednika razbremenjeval v nalogah, ki so razrednikova domena (prav tam).

Sodelovanje svetovalnega delavca in učitelja pri preventivnih dejavnostih

Svetovalni delavec se v okviru svetovalnega in posvetovalnega dela z učitelji (pa tudi z učenci) na področju osebnega in socialnega razvoja lahko vanj vključi z oblikami preventivnega dela z učenci, in sicer s pripravo preventivnih programov, ki vključujejo različne delavnice in druge aktivne oblike dela in tako bodisi posredno (organizacija, koordinacija ali izvedba predavanj in delavnic za učitelje o značilnostih »normalnega« osebnega in socialnega razvoja ter o značilnostih učencev s tovrstnimi težavami) bodisi neposredno (priprava in izvedba preventivnih programov, na primer delavnic in drugih aktivnih oblik dela, s pomočjo katerih učence usposablja v različnih osebnih in socialnih spretnostih) pomaga učitelju pri delu z učenci, ki imajo težave v osebnem in socialnem razvoju. S prispevkom želimo prikazati svoj primer sodelovanja z učiteljem v prvem triletju osnovne šole pri pripravi in izvedbi preventivnega programa s področja razvijanja osebnih in socialnih kompetenc, in sicer konstruktivnega reševanja konfliktov, ki je vključeval strategije formativnega spremljanja. To bomo na kratko prikazali v nadaljevanju.

Formativno spremljanje poudarja »pomen aktivne vloge učenca pri izgradnji kakovostnega in trajnega znanja. Pri tem ga učitelj podpira tako, da nenehno ugotavlja, kako učenec napreduje, in prilagaja pouk povratnim informacijam, ki jih pridobi od učenca.« (Holcar Brunauer idr. 2016, str. 7) Ključne strategije formativnega spremljanja so:

- »razjasnitev, soudeleženost pri določanju in razumevanju namenov učenja in kriterijev za uspeh;
- priprava takšnih dejavnosti v razredu, s katerimi je mogoče pridobiti dokaze o učenju;
- zagotavljanje povratnih informacij (tudi od učenca k učitelju), ki učence premikajo naprej;
- aktiviranje učencev, da postanejo drug drugemu vir poučevanja;

Tabela 1: Priprava dejavnosti[1]

Šola:	OŠ Puconci	**Razred:**	2. in 3.	**Datum:**	22. 4. 2016
Element FS:	Povratna informacija			**Štev. ure:**	5.
Cilji:	Učenci: • pozorno poslušajo različne konfliktne situacije; • prepoznavajo in ločijo vedenje, ki je v skladu/neskladju z oblikovanimi pravili; • opišejo primerne načine reševanja danih konfliktov; • poznajo pravila ustreznega ravnanja v konfliktnih situacijah, jih razumejo in jim sledijo; • usvajajo strategije/veščine mirnega reševanja konfliktov; • kažejo pripravljenost za reševanje konfliktov na miren način; • sodelujejo v skupinskem delu; • z vedenjem dokazujejo, da upoštevajo usvojene veščine reševanja konfliktov.				
Oblike dela:	Individualno delo, delo v parih, skupinsko delo		**Metode dela:**	Metoda pogovora, metoda dela z besedilom, (po)ustvarjanje, metoda pisnih gradiv	
Literatura:	Bisquerra Alzina, R., idr. (2010). *Čustvena inteligenca otrok. Priročnik za učitelje in starše z vajami.* Ljubljana: Tehniška založba Slovenije. Kordigel Aberšek, M. (2013). *Lili in Bine 3. Berilo za 3. razred.* Ljubljana: Rokus Klett. McGrath, H., in Francey, S. (1996). *Prijazni učenci, prijazni razredi. Učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu.* Ljubljana: DZS. Peklaj, C., in Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v šoli.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.				

1 Element povratna informacija smo izvedli v dveh urah, tukaj prikazujemo drugo uro.

- aktiviranje učencev za samoobvladovanje njihovega učenja« (Wiliam 2013, str. 123, po Holcar Brunauer idr. 2016, str. 7).

Iz navedenih strategij formativnega spremljanja izhajajo elementi formativnega spremljanja, ki smo jih tudi sami vključili v pripravo delavnic preventivnega progra-

Tabela 2: Potek dejavnosti z razdelitvijo dela

DEJAVNOSTI SVETOVALNE DELAVKE	DEJAVNOSTI UČITELJA	DEJAVNOSTI UČENCEV	METODE IN OBLIKE DELA, PRIPOMOČKI
UVODNI DEL			
	Učence pozdravimo in jih vprašamo, kaj smo delali na prejšnjem srečanju. Na kratko ponovimo še cilje in kriterije uspešnosti ter strategijo mirnega reševanja konfliktov.	Učenci sodelujejo v pogovoru in ponovijo, kaj so se do sedaj naučili.	Plakat s cilji in kriteriji uspešnosti
Za ogrevanje izvedemo kratko vajo (»križanka imen«) za motivacijo in spodbuditev miselnih procesov. Na tablo obesimo plakat z veliko razpredelnico oz. mrežo. Naloga vsakega učenca je, da na plakat vpiše svoje ime. Namen delavnice je, da bi učenci križanko zapolnili s svojimi imeni.		Učenci poslušajo in sledijo navodilom. Frontalno na tabli izpolnijo križanko.	
OSREDNJI DEL			
	Učence spomnimo na pesem Toneta Pavčka z naslovom *Pretepač*, ki so jo spoznali pri slovenščini. Učence opozorimo, naj bodo pozorni na odnos med fantoma, kako se vedeta in ravnata. Preberemo pesem.	Učenci pozorno poslušajo branje pesmi.	Interaktivna tabla, pesem
Učence po prebrani pesmi vprašamo: • *Kdo nastopa v pesmi?* • *Kako je ime fantoma?* • *Koliko sta fanta stara?* • *Sta fanta prijatelja ali sovražnika? Kako veste?* • *Kaj je napisal Pepe?* • *Komu je pisal? Zakaj mu je pisal?*		Učenci se vključijo v pogovor in odgovorijo na zastavljena vprašanja.	Interaktivna tabla, pesem

DEJAVNOSTI SVETOVALNE DELAVKE	DEJAVNOSTI UČITELJA	DEJAVNOSTI UČENCEV	METODE IN OBLIKE DELA, PRIPOMOČKI
	Učencem damo navodila za delo: • 3. razred napiše pismo Pepetu Nagaji, v katerem mu napišejo, kaj menijo o njegovem vedenju/pretepanju, in mu svetujejo, kako naj se izboljša, kaj bi moral narediti; • 2. razred v parih dobi listke s koraki, kako bi moral ravnati fant iz pesmi, ki jih sestavijo v ustrezen vrstni red glede na primeren način ravnanja.	Učenci pozorno poslušajo navodila.	Tabla, plakat
Učence opozorimo, naj bodo pozorni na to, kako bi moral fant ravnati oz. se vesti do drugih, in da naj ne pozabijo na cilje in kriterije uspešnosti ter povratne informacije, ki so jih prejeli pri prejšnjem poustvarjanju.	Cilji in kriteriji so ves čas spredaj, da imajo učenci pregled nad njimi. Učence sproti spodbujamo, naj bodo pozorni na povratne informacije, zapisane v njihovi osebni mapi. Po potrebi jim pomagamo, jih usmerjamo in jim svetujemo.	Učenci poustvarjajo na izbrani način oz. rešujejo problemsko nalogo. Pri tem so pozorni na cilje in kriterije uspešnosti ter povratno informacijo.	List papirja, osebna mapa učenca
ZAKLJUČNI DEL			
Ko učenci 3. razreda končajo poustvarjanje, pregledamo njihove izdelke in jim damo povratno informacijo. Če nam ostane čas, učenci 3. razreda preberejo svoja pisma.	Ko učenci 2. razreda končajo poustvarjanje, pregledamo njihove izdelke in jim damo povratno informacijo.	Učenci pozorno poslušajo povratno informacijo in sodelujejo v pogovoru z učiteljem.	List papirja, osebna mapa učenca

ma ter jih z njihovo pomočjo strukturirali v zaokroženo celoto. To so ugotavljanje predznanja, načrtovanje ciljev/namenov učenja in določitev kriterijev uspešnosti, dokazi o učenju/učni dosežki, povratna informacija ter samovrednotenje, vrstniško vrednotenje in samoregulacija. Dejavnosti so zajemale nekatere obravnavane učne teme iz učnega načrta predmeta spoznavanje okolja za 2. razred in nekatera umetnostna besedila, predvidena za obravnavo pri predmetu slovenščina v 3. razredu. Oblike dela so zajemale tako individualno delo kot tudi delo v dvojicah in skupinsko delo. O pripravljenih delavnicah smo že pisali (glej Šebjanič Oražem 2017), zato jih v tem prispevku podrobneje ne bomo predstavljali, ampak bomo prikazali primer sodelovanja z učiteljem pri pripravi preventivnega programa (v obsegu 8-10 šolskih ur) in izvedbi ene od delavnic iz sklopa dejavnosti.

Kot smo že omenili, smo pripravili delavnice za preventivni program za prvo triletje osnovne šole, natančneje za kombinirani oddelek 2. in 3. razreda, na področju osebnega in socialnega razvoja učencev, in sicer medsebojnih odnosov, s poudarkom na konstruktivnem reševanju konfliktov. Področje dela smo določili s pomočjo učitelja, ki je prišel na posvet, saj so se v razredu pojavljali številni konflikti, ki jih učenci niso znali reševati na ustrezen način. Po posvetovanju z učiteljem, v okviru katerega smo identificirali problem, smo ugotovili, da skupina učencev izziva, se norčuje in zbada

enega od učencev, zaradi česar nastajajo številni prepiri tako pri pouku kot med odmori. Na podlagi teh ugotovitev smo skupaj z učiteljem določili temo delavnic.

Za samo pripravo ustreznega preventivnega programa smo skupaj z razrednim učiteljem iskali možne oblike dela in vsebino delavnic. Pri tem nam je učitelj predstavil grobo socialno sliko razreda, saj on z učenci preživi največ časa in jih zato najbolje pozna (njihove karakterne značilnosti, funkcioniranje, morebitne posebnosti ipd.). Učitelj tudi pozna učni načrt posameznih predmetov, tako da nam je poročal, pri katerih predmetih in temah so obravnavali medsebojne odnose ter v kakšni obliki. Te informacije so bile za nas ključnega pomena, saj smo na njihovi podlagi pripravili preventivni program, ki je vključeval obravnavane teme, vsebine in gradivo.

Ko smo na podlagi posredovanih informacij iz posvetovanja z razrednim učiteljem pripravili delavnice za preventivni program, ki je vključeval strategije formativnega spremljanja, in njihov okvirni potek, smo ga skupaj z učiteljem pregledali in modificirali. Tako pripravljen preventivni program smo nato začeli skupaj z učiteljem izvajati v razredu. Izvedba delavnic je potekala tako, da smo si z učiteljem razdelili delo glede na posamezno dejavnost v razredu. Primer delitve dela in s tem sodelovanja svetovalnega delavca z razrednim učiteljem pri izvedbi preventivnih dejavnosti zaradi preglednosti prikazujemo tabelarično (tabela 2).

Še prej pa bomo ponazorili, katere strategije formativnega spremljanja smo vključili v preventivni program. Kot smo že omenili, smo pripravljene dejavnosti zasnovali tako, da smo v ospredje posamezne delavnice postavili vključevanje enega od elementov formativnega spremljanja napredka učenca. Tako učencev nismo urili le v spretnostih konstruktivnega reševanja konfliktov in torej pridobivanju osebnih in socialnih kompetenc, ampak smo učence usposabljali tudi za spremljanje lastnega napredka, podajanje vrstniških povratnih informacij, samovrednotenje svojih učnih dosežkov in samoregulacijo lastnega učenja. Učenci so dokaze o svojem učenju zbirali v posebnih osebnih mapah, v katere so po določanju skupnih ciljev in oblikovanju skupnih kriterijev uspešnosti navedli še lastne cilje in kriterije uspešnosti. V te mape smo tudi skupaj z učiteljem pisali povratne informacije učencem, ki so jim pomagale na poti do uresničitve postavljenih ciljev; učenci pa so vanje vnesli »ocene« svojega dela in skušali oblikovati načrt nadaljnjega učenja (element samoregulacija).

Sklepne ugotovitve o pomenu sodelovanja svetovalnega delavca in učitelja

Tako pripravljen preventivni program smo izvajali v dveh šolskih letih v dveh različnih oddelkih. Prvo šolsko leto smo delavnice izvajali skupaj z učiteljem v kombiniranem oddelku 2. in 3. razreda, naslednje šolsko leto pa smo na podlagi evalvacije programa in lastne refleksije o uspešnosti realizacije preventivnih dejavnosti pripravljeni program modificirali (pri tem smo upoštevali tudi stopnjo opismenjenosti učencev in njihove bralne zmožnosti) in izvedli v 2. razredu. Pri tem drugo šolsko leto z razrednim učiteljem nismo sodelovali pri izvedbi dejavnosti, ampak le v nekaj segmentih pri pripravi specifikam oddelka prilagojene različice preventivnega programa. Učitelj nam je tako posredoval osnovne informacije o medsebojnih odnosih v razredu in s tem socialni sliki oddelkov, informacije o karakternih značilnostih posameznih učencev, njihovih bralno-napisovalnih zmožnostih in funkcioniranju oddelka. Pri izvedbi delavnic učitelj ni aktivno sodeloval, ampak je bil zgolj fizično prisoten v oddelku med izvedbo dejavnosti. Občasno se je oglasil z vmesnimi opazkami in se sprehodil po razredu ter na kratko pomagal nekaterim učencem pri dejavnostih.

Na podlagi lastnih opazovanj in opažanj sodelujočih učiteljev, ki so nam poročali o dogajanju v oddelku po končani izvedbi preventivnega programa, smo ugotovili, da je bila realizacija programa uspešnejša v prvem letu izvajanja delavnic, torej takrat, ko smo z učiteljem tesno sodelovali tako pri načrtovanju kot pri izvedbi dejavnosti v okviru preventivnega programa. Naj navedemo konkretne podatke:

- pri tesnem sodelovanju z učiteljem je tudi učitelj ponotranjil sklenjene dogovore in se jih tudi sam dosledno držal ter učence neposredno spodbujal, da so jih upoštevali; posledično so se dogovorov držali tudi učenci in prikazani način reševanja konfliktnih situacij uporabljali tudi po končanih delavnicah (v nasprotju z letom, ko z učiteljem nismo uspeli tesno sodelovati, so učenci naučene strategije hitro »pozabili« oziroma jih niso več uporabljali, saj jih tudi učitelj ni spodbujal k temu, da bi jih uporabljali v vsakdanjem šolskem življenju);
- plakata s cilji in kriteriji uspešnosti, ki smo ju izdelali skupaj z učenci, je učitelj, s katerim smo tesno sodelovali, izobesil na vidno mesto na tablo, s čimer je učence posredno spodbujal k upoštevanju dogovorov, učitelj, s katerim pa nismo tesneje sodelovali, je omenjena plakata obesil na stransko steno, tako da ju učenci niso imeli ves čas pred očmi;
- z aktivnim vključevanjem v izvedbo dejavnosti in tesnim sodelovanjem učitelja s svetovalnim delavcem se je vzpostavil pristen medosebni odnos, kar so čutili tudi učenci, ki so svetovalnega delavca v tem primeru veliko bolj pozitivno sprejemali, poleg tega pa je učitelj učencem s tem dal pozitiven zgled in jasno sporočilo, da je tudi zanj pomembno, da se naučijo spretnosti konstruktivnega reševanja konfliktov ter tako posredno izboljšajo medosebne odnose.

Glede na predstavljene ugotovitve našega svetovalno-posvetovalnega dela z učiteljem pri uresničevanju

strategij formativnega spremljanja v preventivnih dejavnostih in glede na prikazana strokovna teoretična izhodišča lahko sklenemo, da je (zlasti) v preventivnem delu z učenci in vključevanju strategij formativnega spremljanja vanj sodelovanje svetovalnega delavca in učitelja izrednega pomena in da bi bila uspešnost preventivnega programa brez tovrstnega sodelovanja tako rekoč nemogoča. <

Viri in literatura

1. Bezić, T. (1998). Šolsko svetovalno delo in nadarjeni otroci in mladostniki. V: T. Bezić (ur.). *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 79-100.
2. Bezić, T. (2008). Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 59, št. 2, str. 60-80.
3. Čačinovič Vogrinčič, G. idr. (2008). *Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
4. Hederih, B. (2001). Sodelovanje med razrednikom in šolsko svetovalno službo - realna in nerealna pričakovanja. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 52, št. 1, str. 84-96.
5. Holcar Brunauer, A. idr. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
6. Kalin, J. (2004). Sodelovanje učitelja in razrednika s svetovalno službo. V: *Šolsko svetovalno delo*, letnik 9, št. 3/4, str. 27-32.
7. Liplin, N. (2003). Reševanje konfliktov pri mladostnikih. V: Štritof, J. in Liplin, N. *Zbornik svetovalnih delavcev ljubljanskih osnovnih šol*. Ljubljana: Osnovna šola Dravlje, str. 26-35.
8. Resman, M. (1997a). Načrtovanje in evalvacija programa šolskega svetovanja. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 48, št. 5-6, str. 246-263.
9. Resman, M. (1997b). Oddelek, učitelj in svetovalni delavec. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 48, št. 3/4, str. 121-135.
10. Resman, M. (1999). Pojem in karakteristike šolskega svetovanja. V: Resman, M., Bečaj, J., Bezić T., Čačinovič Vogrinčič, G. in Musek, J. Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 67-84.
11. Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli? V: *Sodobna pedagogika*, letnik 56, št. 3, str. 80-96.
12. Resman, M. (2007). Vzgojni koncept šole se uresničuje v oddelkih. V: *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, str. 122-139.
13. Resman, M. (2008). Svetovalno delo v vrtcih in šolah: uvodna beseda k tematskemu delu razprav. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 58, št. 2, str. 6-25.
14. Resman, M. in Gregorčič Mrvar, P. (2013). Svetovalni delavec in učitelj: konceptualna stališča, aktualne potrebe in zadrege. V: *Šolsko svetovalno delo*, letnik 17, št. 3/4, str. 7-14.
15. Šebjanič Oražem, M. (2017). Razvijanje osebnih in socialnih kompetenc učencev. V: *Šolsko svetovalno delo*, letnik 21, št. 2/3, str. 99-105.

Kulturni bazar 2019

Slovenski teden filma v vrtcu in šoli ter za vrtec in šolo, predstavitev projekta
Izvajajo: mag. Nataša Bučar, Slovenski filmski center, dr. Maja Krajnc, strokovna koordinatorka projekta Slovenski teden filma, mag. Mojca Planšak, Slovenski filmski center
Slovenski teden filma, ki ga kot stalnico vzpostavljamo z letom 2019 – 12. novembra praznujemo 100-letnico rojstva Franceta Štiglica – predstavlja priložnost za vrtce, osnovne in srednje šole, da se v tem tednu posvetijo filmski ustvarjalnosti. S programi, ki jih sistematično že od leta 2010 podpira Slovenski filmski center, vzgojnoizobraževalnim zavodom omogočamo dostop do kakovostnih programov filmske vzgoje, med katere sodijo dopoldanski obiski ustvarjalcev in drugih izvajalcev filmske vzgoje v vrtcih in šolah ter zgodnjepopoldanske filmske dejavnosti v filmskih kulturnih ustanovah. S projektom povečujemo dostopnost, sistematičnost in dolgoročnost filmske vzgoje v vzgojno-izobraževalnih zavodih ter v okviru kulturnih ustanov domači film in njegovo ustvarjalnost skušamo približati različnim generacijam ter spodbuditi več koordiniranih formalnih in neformalnih oblik filmske vzgoje.

Nacionalni mesec skupnega branja, predstavitev nacionalne medresorske akcije za spodbujanje branja
Sodelujejo: Petra Potočnik, Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS; Diana Volčjak, Andragoški center Slovenije; Savina Zwitter, Bralno društvo Slovenije
Petra Potočnik, nacionalna koordinatorka Nacionalnega meseca skupnega branja (NMSB), in Diana Volčjak, urednica spletnega dogodkovnika NMSB, bosta predstavili rezultate in izsledke prvega NMSB 2018, se sprehodili po spletnem dogodkovniku (https://dogodkovnik.acs. si/nmsb2018/) ter izpostavili nekaj najbolj zanimivih projektov in dogodkov, ki so jih kulturne ustanove in vzgojno-izobraževalni zavodi pripravili po Sloveniji in tujini. Predstavljena bo tudi nacionalna komunikacijska akcija *Beremo skupaj* ter njeni učinki in odmevi v javnosti. Izpostavljen bo pomen vzpostavitve zemljevida izvajalcev, partnerjev in podpornikov, ki se je zgradil skozi NMSB 2018 in *Beremo skupaj* ter predstavlja temelj izgradnje nacionalne mreže za bralno pismenost in bralno kulturo.
Savina Zwitter, predsednica Bralnega društva Slovenije, bo napovedala NMSB 2019 in izpostavila ključne nacionalne dogodke (npr. nacionalni posvet Katerega spola so knjižni molji?). Dolgoročni cilj NMSB je, da preraste v stalni medresorski program, ki bi prevzel celovitejšo nacionalno skrb za področje bralne pismenosti in bralne kulture.

Celoten program Kulturnega bazarja 2019 najdete na www.kulturnibazar.si.

Kako lahko ustrezna ciljna usmerjenost in oblikovanje ciljev po načelih vedenjsko-kognitivne terapije pospešijo doseganje ciljev v svetovanju

MOJCA ČERČE, Gimnazija Slovenj Gradec
mojca.cerce@gmail.com

Izvleček: V prispevku želim izpostaviti nekaj vsebin s področja postavljanja ciljev, ki sem jih pri delu v šolski svetovalni službi v srednji šoli in pri raziskovalnem delu prepoznala kot pomembne in koristne. Postavljanje ciljev je pomemben vidik samouravnavanja svetovalca in svetovanca. Pozornost bom najprej namenila predstavitvi razlik med motivacijsko usmerjenostjo v približevanje in motivacijsko usmerjenostjo v izogibanje v kontekstu opredelitve ciljev v svetovalnem procesu. V drugem delu prispevka bo pozornost namenjena vsebini (značilnostim) ciljev, ki jih svetovalni delavec pomaga sooblikovati s svetovancem. Prispevek bom dopolnila z nekaterimi znanji in smernicami vedenjsko-kognitivne terapije. Ta ponuja koristen vir napotkov pri implementaciji ciljev v svetovalni praksi.

Ključne besede: postavljanje ciljev, ciljna usmerjenost v izogibanje, vedenjsko--kognitivna terapija, svetovanje.

How can Appropriate Goal Orientation and Goal Setting According to Behavioral-cognitive Therapy Accelerate Goal Achievement in Counselling Process

Abstract: The aim of this paper is to put forth some content areas refers to goal setting which I've found to be of importance and use in the context of school counselling service. Goal setting is an important aspect of

self-regulation of both counsellor and student. First, I'm going to focus on differences between approach and avoidance goal orientation in counselling process. In the second part of this paper I will focus on the content (characteristics) of goals that are formed by the counsellor and the student together. In this paper I am also going to talk about the some basic concepts and guidelines of behavioural cognitive theory, which offers extremely useful knowledge that can be drawn upon in the context of counselling practice when implementing goals.

Keywords: goal setting, avoidance goal orientation, behavioural cognitive therapy, counselling process

Motivacijska ciljna orientacija, motivacija približevanja in izogibanja

Pomembni pobudniki za motivirano vedenje so poleg različnih virov motivacije (notranje in zunanje) tudi cilji, ki sprožajo vedenje in ga uravnavajo do njihove izpolnitve (Jurišević 2006). Različne ciljne orientacije vodijo do različnih vzorcev procesiranja misli, čustev in vedenjskih odzivov (Elliot 1999; Elliot in McGregor 2001).

Motivacija izogibanja omogoča preživetje, medtem ko za motivacijo privlačnosti velja, da pospeši uspešnost in razvoj.

Delitev motivacije na motivacijo približevanja (angl. approach motivation) in motivacijo izogibanja (angl. avoidance motivation) bi morali razumeti kot temelj pri preučevanju človekovega vedenja (Elliot in Covington 2001). Delitev je tako temeljna in prvinska ter teoretično in empirično zanesljivo podprta z različnimi teoretskimi paradigmami, da mora zavzemati osrednje mesto v opredelitvi motivacije ter pomeniti izhodišče za vse druge motivacijske delitve in razlikovanja (Elliot in Covington 2001; Elliot in Thrash 2002).

Razlikovanje med obema motivacijama temelji na kriteriju vrednostnega vidika. V primeru motivacije približevanja vedenje usmerjajo pozitivni, želeni dogodki, medtem ko v primeru motivacije izogibanja vedenje usmerjajo negativni in neželeni dogodki (Elliot 1999; Elliot 2006; Elliot in Covington 2001). Zato lahko motivacijo približevanja opredelimo kot usmerjenost vedenja k pozitivnim dražljajem, motivacijo izogibanja pa kot usmerjenost vedenja od negativnih dražljajev (Elliot 2006). Svetovanci z motivacijo približevanja si postavljajo cilje, kot npr. želim obvladati svojo tesnobo, želim uporabiti naučeno znanje na testu, želim izraziti svoje mnenje, želim povedati, kaj me veseli, želim prijateljici povedati, da jo imam rad, želim, da bi me učenci upoštevali, želim, da bi mi sin zaupal ipd. Nasprotno svetovanci z motivacijo izogibanja iste okoliščine opredeljujejo osredotočeni na lastni neuspeh ali nekompetentnost -ne želim biti več tesnoben, ne želim imeti miselne blokade na testu, ne želim biti več tiho in neslišan, ne želim, da moji interesi ostajajo nesporočeni, ne želim »zmrzniti« na zmenku, ne želim, da me učenci ne upoštevajo, ne želim, da mi sin laže ipd.

Motivaciji približevanja in izogibanja sta del naše evolucijske dediščine in brez njiju ljudje ne bi preživeli. Motivacija izogibanja omogoča preživetje (v tem primeru je funkcionalna in ima prilagoditveno vlogo), medtem ko za motivacijo privlačnosti velja, da pospeši uspešnost in razvoj. Motivacija izogibanja je v vsakdanjem življenju prepogosto uporabljena, ljudje se je poslužujemo tudi takrat, ko to ne bi bilo potrebno. Velikokrat posegamo po njej, četudi nevarnost ni neposredna, kar pomeni, da izgubljamo pozitivne priložnosti za rast in razvoj (Elliot 1999; Elliot 2006; Elliot in Covington 2001). To pogosto velja tudi za posameznike, ki pridejo v svetovanje. Zaradi obremenjenosti s težavami, ki jih bremenijo, in spremljajočih negativnih čustev si prepogosto postavljajo cilje izogibanja (česa vse si več ne želijo, česa ne marajo, česa jih je strah, kaj nočejo, da jih jezi ipd.) in s tem izgubljajo pozitivne priložnosti za konstruktivno reševanje problema in napredek v svetovalnem procesu.

Svetovanci v svetovalnem procesu torej neredko doživljajo svoj problem kot distres (pogovorno »kako stresno je«), redkim pa uspe že kar na začetku svetovalnega procesa svoj problem videti kot izziv, priložnost za rast in razvoj, torej kot eustres. Doživljanje problema kot distres pomeni, da posameznik tega zaznava kot škodo, grožnjo ali izgubo, zaradi česar se v njem kopičijo negativna čustva. Posledično se v njem nehote okrepi motivacija izogibanja (npr. da le ne bi še enkrat pisal negativno, da me ne bi vedno znova čudno gledali, da ne bom zopet paničen pred testom in vse pozabil, da me spet ne bodo upoštevali, da mi spet ne bo lagal ipd.). Že tako distresno situacijo, v kateri prevladujejo negativna čustva, motivacija izogibanja še poslabšuje. Svetovalni proces je zato že v samem začetku, v fazi oblikovanja ciljev, izpostavljen kritičnim pogojem za možen uspeh. Naloga svetovalca v svetovalnem proce-

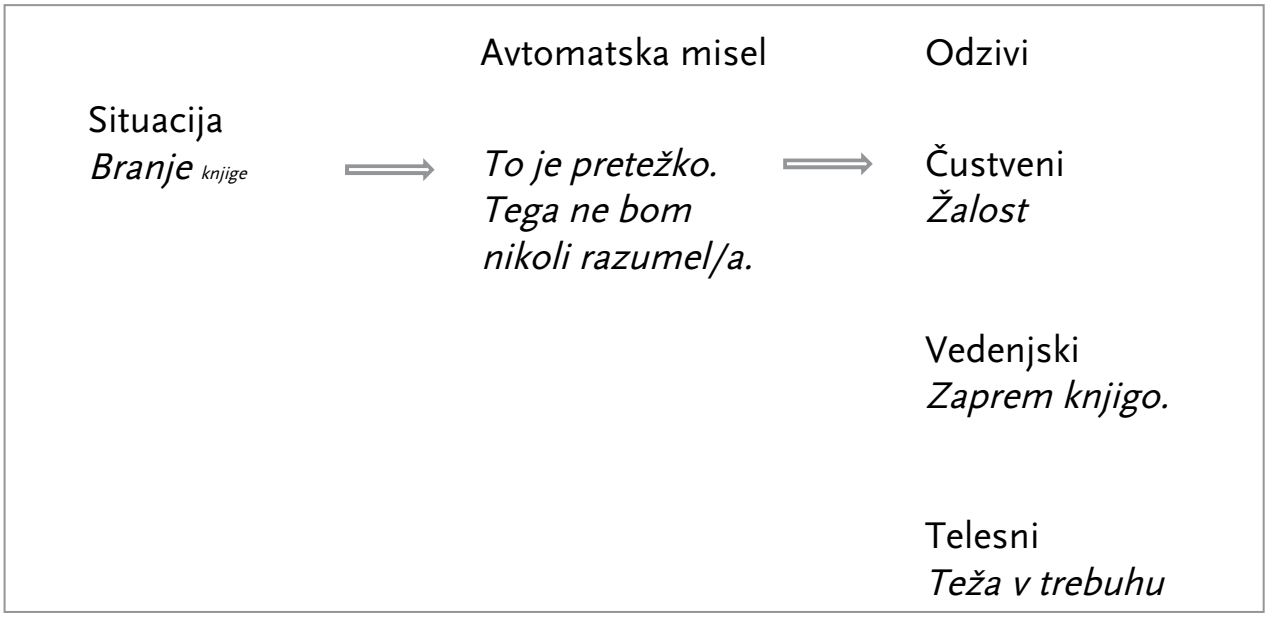
Doživljanje problema kot distres pomeni, da posameznik tega zaznava kot škodo, grožnjo ali izgubo, zaradi česar se v njem kopičijo negativna čustva. Posledično se v njem nehote okrepi motivacija izogibanja.

su naj bo zato usmerjena tudi v redno preverjanje ciljev svetovanca, v poučevanje o razlikah med obema motivacijskima usmerjenostma in njunih različnih učinkih ter v pomoč, da svoje v izogibanje usmerjene cilje preoblikuje v motivacijo približevanja.

Preprosta vaja, ki ponazarja razlike obeh motivacijskih ciljnih usmerjenosti, je, da svetovalec prosi svetovanca, naj isti cilj zapiše na način motivacije približevanja (npr. želim dobro odigrati tekmo, imeti dosti skokov, pozorno spremljati podaje soigralcev, prestreči žogo nasprotnika ter umirjeno, natančno in ponosno vreči žogo na koš) in motivacije izogibanja (npr. ne želim slabo igrati tekme, ne želim imeti nič ali malo skokov, ne želim spregledati podaj soigralcev, ne želim spregledati podaj nasprotnika, ne želim nervozno, nenatančno in prestrašeno metati na koš). Nato ga usmerja k vizualizaciji, eni od kognitivnih tehnik - prosi ga, da se vživi v obe situaciji in na list papirja zapiše, katere misli ali predstave mu »švigajo skozi glavo« v prvem oziroma drugem primeru, katera čustva doživlja v obeh situacijah in kako močno, kako se vede, igra v obeh situacijah, kakšno je njegovo telesno počutje oziroma kakšne so njegove telesne reakcije v obeh situacijah. Kaj kmalu lahko svetovanec zelo nazorno na lastnem primeru vidi razliko med obema ciljnima orientacijama in koristnost motivacije približevanja. Konkretizacija na lastnem primeru z zapisom je močan vir okrepitve notranje motivacije, angažiranosti svetovanca za krepitev motivacijske usmerjenosti v približevanje ter enega od varovalnih dejavnikov uspešnosti v svetovalnem procesu. Konkretizacija na lastnem primeru z zapisom pomeni tudi eno izmed temeljnih tehnik vedenjsko-kognitivne terapije, shema pa enega izmed njenih temeljnih konceptov (slika 1).

Ker motivacija izogibanja vzbudi (sproži) negativni objekt kot središče dejavnosti uravnavanja, jo doživljamo kot stresno, in tudi kadar je učinkovita, preprečuje užitek, veselje in blagostanje. Motivacija izogibanja je v strukturnem smislu omejena in lahko v najboljšem primeru, kadar je učinkovita, vodi do odsotnosti negativnih izidov, medtem ko v primeru, ko je neučinkovita, vodi do njihove prisotnosti (Elliot 2006). V primerjavi s ciljno orientacijo približevanja ima ciljna orientacija izogibanja torej že sama po sebi manj optimalno strukturo uravnavanja. Ciljna orientacija izogibanja usmerja našo pozornost na negativne izide, kar se odraža v več neugodnih posledicah (Heimpel, Elliot in Wood 2006). Na primer tudi če nam uspe, da se na govornem nastopu ne osmešimo, svojo pozornost s spremljajočimi mislimi in čustvi, telesnim počutjem in vedenjskimi odzivi usmerjamo na to, kako je, ko se osmešimo, in ne npr. kako se počutimo, ko opravimo dober nastop. Prvič, orientacija izogibanja nas usmerja od poti delovanja, kar pomeni, da nismo več osredotočeni na reševanje problema. Drugič, orientacija izogibanja v nas nenehno ohranja osredotočenost na negativne dražljaje, kar nas usmerja v oceno ogroženosti, zaskrbljenosti, zunanjega nadzora in v druge negativne možnosti. Tretjič, kriterij uspešnosti pomeni odsotnost negativnih posledic, kar nasprotuje prisotnosti pozitivnih izidov, ki jih človek potrebuje za optimalen razvoj (Elliot in McGregor 2001).

Cilji izogibanja zato pričakovano (v primerjavi s cilji približevanja) napovedujejo številne negativne izide. Povezani so z zaznano nizko ravnijo napredovanja v doseganju ciljev, nizko stopnjo avtonomnosti in visoko stopnjo nadzora v procesu doseganja ciljev, nizkim subjektivnim zadovoljstvom, visoko stopnjo psihosomatike (za pregled raziskav glej Heimpel s sod. 2006), neuspehom, občutki zaskrbljenosti, zmedenosti, upadom notranje motivacije in brezupom (Elliot 2006). Prav zaradi številnih negativnih učinkov motivacijske usmerjenosti izogibanja si v svetovanju prizadevamo, da bi svetovanci raje razvijali in krepili v rast in razvoj usmerjeno motivacijo približevanja.



Slika 1. Kognitivni model (Beck 1995)

Postavljanje ciljev

Cilji zavzemajo pomembno vlogo pri pojasnjevanju in napovedovanju vedenja (Elliot 2006). Cilji, ki si jih postavljamo, vplivajo na našo motivacijo na štiri načine (Zimmerman in Schunk 2008): stopnjujejo njihovo izbiro in pozornost proti za cilj bistvenim nalogam in od nebistvenih; povečujejo trud za njihovo doseganje; vzdržujejo vztrajnost pri sledenju ciljem ter ojačujejo posameznikove čustvene odzive na ciljne rezultate. Postavljanje ciljev je pomemben vidik samouravnavanja, saj cilji prinašajo jasno sliko situacijsko specifičnih strategij, ki jih posameznik namerava uporabiti v procesu reševanja problema, in prav tako tudi rezultate, ki si prizadevajo doseči ali se jim izogniti (Zimmerman in Schunk 2008).

Posameznik si lahko pomaga okrepiti motivacijo tako, da poišče navdih za spremembo se osredotoči na koristi sprememb, napravi razčlembo škode in koristi ter zapisuje svoj napredek.

V svetovalnem procesu je pomembno, da svetovalec pomaga svetovancu, da svoj specifični problem pretvori v cilje svetovanja. Ko svetovanec poskuša postavljati cilje, se ti pogosto pojavljajo kot neke splošne, zelo nedefinirane želje. Naloga svetovalca je, da svetovanca skozi pogovor vodi do jasne definicije ciljev, da jih postavi v pravo obliko in na določeno mesto (Simončič Tonkli 2007). Skladno z načeli vedenjsko-kognitivne terapije morajo biti cilji specifični in jasni, merljivi, realni, oblikovani v pozitivni smeri, cilji zase (svetovanci velikokrat navajajo cilje za nekoga drugega, npr. da bi se spremenil starš, učitelj), vedno morajo biti v skladu s stališči in vrednotami svetovanca ter v določenem času dosegljivi (Simončič Tonkli 2007; Beck 1995; Anić 2009; Živčić-Bećirević 2009). Vedenjsko-kognitivna terapija sicer upošteva, da na posameznika vpliva vse, kar se dogaja okoli njega, in da njegovo okolje prispeva k temu, kako razmišlja, se počuti in ravna. Vendar pa vedenjsko-kognitivna terapija vztraja pri tem, da lahko s spreminjanjem nekoristnih načinov razmišljanja in vedenja posameznik spremeni svoje počutje, četudi ne more spremeniti svojega okolja (npr. odzivov staršev, učiteljev, prijateljev ipd.) (Branch in Willson 2011). Posameznika postavlja v dejavno vlogo z notranjim nadzorom in stalno usmerjenostjo v cilje »zase«.

Natančna opredelitev ciljev in njihov zapis na papir sta temelj vedenjsko-kognitivnega programa (Branch in Willson 2011). Svetovanec in svetovalec se dogovorita, s katerim ciljem bosta začela. Skladno z vedenjsko-kognitivno terapijo se ukvarjata samo z enim ciljem naenkrat. M. Simoničič Tonkli (2007) predlaga, da svetovanec svoje cilje razvrsti po pomembnosti, ki jo imajo zanj. Poleg dejstva, da niso vsi cilji enako pomembni, se med sabo razlikujejo tudi po stopnji težavnosti in času, ki je potreben za realizacijo. Smiselno je, da delo začnemo z lažje in hitreje dosegljivimi cilji. Lahko se namreč zgodi, da je cilj tako odmaknjen in težko dosegljiv, da svetovanec obupa. Zato je pomembna postopnost in stopnjevanje pri doseganju ciljev (prav tam). Med svetovanjem se cilji lahko tudi menjajo, prav tako pa se lahko menja vrstni red ciljev. Avtorica še navaja, da majhni koraki v doseganju ciljev dajejo tudi veliko večjo možnost spremljanja, dajejo občutek uspešnosti in posledično dvigujejo samozavest.

Ustrezno oblikovani cilji so zelo dragocen vir notranje motivacije v svetovalnem procesu, krepijo angažiranost posameznika in razvijajo motivacijo približevanja. Nasprotno velja v primeru postavljanja nerealnih, presplošnih, nemerljivih ciljev (npr. v štirinajstih dneh bom popravil vseh deset negativnih ocen z vsaj dobro oceno, želim boljši učni uspeh, rad bi se počutil bolje, želim si boljše samopodobe). Ti posameznika vodijo do neuspeha, upada motivacije, prelaganja obveznosti, večje pasivnosti in malodušja. Pa ne zato, ker bi bil posameznik nesposoben rešiti problem, temveč zaradi nerealne ali presplošne formulacije samega cilja, ki dovoljuje prelaganje odgovornosti, pred posameznika postavlja časovno neizvedljive zahteve in predvsem nejasno sliko strategij, po katerih naj bi posameznik posegal za dosego cilja (npr. kaj vse pomeni boljša samopodoba, kako se to kaže v vsakdanjiku posameznika, kako bo posameznik vedel, da se počuti bolje, kaj vse prispeva k boljšemu počutju ipd.). Neuspeh pri nerealnih ciljih je torej neizogiben in v posamezniku stopnjuje frustriranost, zaznano nekompetentnost, kar ga vodi do že prej omenjene pogubne motivacijske ciljne usmerjenosti v izogibanje, zaradi kopičenja negativnih čustev do večje verjetnosti poseganja po nekonstruktivnih strategijah in upada voljnega delovanja (motivacije).

Ustrezno oblikovani cilji so zelo dragocen vir notranje motivacije v svetovalnem procesu, krepijo angažiranost posameznika in razvijajo motivacijo približevanja.

S. Pečjak in V. Zabukovec (2004) predlagata nekaj vprašanj, s katerimi lahko zasledujemo značilnosti uspešnega postavljanja ciljev. Vprašanja, s katerimi lahko svetovanec pomaga svetovalcu pri oblikovanju čim bolj specifičnih/konkretnih ciljev, so: »Kaj misliš, da moraš narediti, da bo boš lahko rekel, da si izboljšal ...?« »Kako pa bi se moral odzvati, da ...?« »Mi lahko poveš, kako bi bilo to videti ...?« »Če bi imel video kamero in bi te snemal, kaj bi lahko videl?« »Kako boš to naredil?« Pri pretvorbi cilja iz negativnega v pozitivnega (torej iz pogubne motivacije izogibanja v funkcionalno motivacijo približevanja) avtorici predlagata, da si pomagamo z izrazi, kot sta »namesto tega« in »če ne boš delal tega, potem boš«, npr. če ne želiš več ža-

liti sošolca, mu boš namesto tega to sporočil mirno in jasno, ko se z njim ne strinjaš.

R. Branch in Willson (2011) opozarjata, da kljub dobro oblikovanim ciljem ni nujno, da posameznik čuti motiviranost za spreminjanje, preden ukrepa. Motivacija velikokrat pride za pozitivnim ukrepanjem in ne pred njim. Zato avtorja predlagata nekaj načinov, kako si lahko posameznik pomaga okrepiti motivacijo v fazi postavljanja ciljev. Predlagata, da poišče navdih za spremembo (npr. vzornike, ki imajo lastnosti, h kakršnim stremi posameznik, navdihujoče zgodbe o ljudeh, ki so premagali nesrečo, pregovore in citate), osredotoči se na koristi sprememb, napravi razčlembo škode in koristi (vedenja, čustev, misli, stališč ali prepričanj v daljšem ali krajšem obdobju, zase in za druge ljudi) ter zapisuje svoj napredek (prav tam). Dodajata še, da je pomemben vidik pri doseganju cilja tudi sprejemanje začasnega nelagodja, da pride posameznik do dolgoročnih koristi.

Sklep

Ustrezno postavljeni cilji so močan varovalni dejavnik v svetovalnem procesu in nasprotno neustrezno postavljeni cilji ovirajo ali celo onemogočajo konstruktivno reševanje problema. Posamezniki, ki pridejo v svetovanje, si zaradi obremenjenosti s problemi in spremljajočih negativnih čustev prepogosto postavljajo cilje izogibanja in s tem izgubljajo pozitivne priložnosti za konstruktivno reševanje problema ter napredek v svetovalnem procesu. Motivacijska ciljna usmerjenost v približevanje je zato s svojimi spremljajočimi funkcionalnimi mislimi, čustvi, telesnimi in vedenjskimi odzivi pomemben varovalni dejavnik uspešnega reševanja problema. To velja tudi za ustrezno oblikovane cilje, ki morajo biti skladno z načeli vedenjsko-kognitivne terapije specifični in jasni, merljivi, realni, oblikovani v pozitivni smeri, cilji zase, v skladu s stališči in vrednotami svetovanca ter v določenem času dosegljivi. Takšni so tudi zelo dragocen vir notranje motivacije v svetovalnem procesu in krepijo angažiranost posameznika. <

Literatura

1. Anić, N. (2009). Praktikum iz vedenjsko-kognitivne terapije I in II, interno gradivo. Ljubljana: Društvo za vedenjsko in kognitivno terapijo.
2. Beck, J. S. (1995). Cognitive Therapy: Basics and Beyond. New York, London: The Guilford Press.
3. Branch, R. in Wilson, R. (2011). Kognitivno-vedenjska terapija za telebane. Ljubljana: Pasadena.
4. Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. Educational Psychologist, 34(4), 169-189.
5. Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. Motivation and Emotion, 30, 111-116.
6. Elliot, A. J. in Covington, M. V. (2001). Approach and avoidance motivation. Educational Psychology Review, 13(2) 73-92.
7. Elliot, A. J. in McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. Journal of Personality and Social Psychology, 80(3), 501-519.
8. Elliot, A. J. in Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: approach and avoidance temperaments and goals. Journal of Personality and Social Psychology, 82(5), 804-818.
9. Heimpel, S. A., Elliot, A. J. in Wood, J. V. (2006). Basic personality dispositions, self- esteem, and personal goals: an approach-avoidance analysis. Journal of Personality, 74(5), 1293-1319.
10. Juriševič, M. (2006). Učna motivacija in razlike med učenci. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
11. Pečjak, S. in Zabukovec, V. (2004). Modeli šolsko psihološkega svetovanja (ur.). Šolsko psihološko svetovanje (str. 82-136). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
12. Simončič Tonkli, M. (2007). Cilji in načrt terapije. V: N. Anić in P. Janjušević (ur.), Izbrane teme iz vedenjsko-kognitivne terapije: Zbornik II (str. 71-78). Ljubljana: Društvo za vedenjsko in kognitivno terapijo.
13. Zimmerman, B. J. in Schunk, D. H. (2008). Motivation, an essential dimension of self-regulated learning. V: H. Schunk in B. J. Zimmerman (ur.), Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications (str. 1-30). New York: Lawrence Erlbaum Associates Taylor & Francis Group.
14. Živčić-Bećirević, I. (2009). Praktikum iz vedenjsko-kognitivne terapije I in II, interno gradivo. Ljubljana: Društvo za vedenjsko in kognitivno terapijo.

Kulturni bazar 2019

EU nagrajeni slovenski model dediščine – HIŠA IZROČILA, predstavitev
Izvaja: Ljoba Jenče, PAJN Zavod za sonaravno bivanje
Kako prepoznati pomen in nujnost povezave kulturne in naravne dediščine za mlado generacijo? V dobi digitalizacije, ko se pojavljajo resne okvare sposobnosti ohranjanja pozornosti otrok pri pouku, je stik s telesom, svojim glasom, z ročnimi deli in naravno dediščino nujen in zdravilen. Skozi proces postopka procesov od začetka do izdelka se otrok, mladi človek umiri, poglobi in poveže sam s seboj. V predstavitev bodo vključene tudi pripovedne pesmi in opozorila na povezavo z evropsko kulturno dediščino (Pegam in Lambergar, Faronika in druge pripovedne slovenske ljudske pesmi kot evropska dediščina).

MOMUS – Glasbeni vodič po poteh snovne glasbene dediščine Slovenije, predstavitev projekta
Izvaja: Slovenski glasbenoinformacijski center SIGIC
S projektom MOMUS – Monumentis Musicum Sloveniae se SIGIC – Slovenski glasbenoinformacijski center pridružuje obhajanju evropskega leta kulturne dediščine. Glasba je edina umetnost na Slovenskem, ki nima svojega osrednjega muzeja. MOMUS tako orje ledino, saj vključuje digitalno in digitalizirano slikovno gradivo ter podrobne opise spomenikov in z njimi povezanimi osebami s področja glasbene umetnosti. Interaktivna zasnova spletne publikacije omogoča neposreden stik s spomeniki, spominskimi ploščami, spominskimi parki in muzejskimi glasbenimi zbirkami. Primerna je za šolarje in mladino, ki lahko na vsakem koraku odkrivajo nova spoznanja o slovenski glasbi in širijo svoj miselni horizont. In nenazadnje, primerna je za študente in raziskovalce, ki se poglobljeno ukvarjajo z raziskovanjem področja slovenske glasbene umetnosti.

Celoten program Kulturnega bazarja 2019 najdete na www.kulturnibazar.si.

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

V priročniku je opisano, kako s formativnim spremljanjem učinkovito podpremo otroke in mladostnike s posebnimi potrebami.

Opisani so primeri formativnega spremljanja pri:

- izvajanju DODATNE STROKOVNE POMOČI
- izvajanju PRILAGOJENIH PROGRAMOV z enakovrednim in nižjim izobrazbenim standardom
- vzgojnem DELU V DOMOVIH
- izvajanju POSEBNEGA PROGRAMA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

V priročniku opisana ORODJA vam bodo v pomoč pri delu z otroki s posebnimi potrebami tako pri poučevanju učnih vsebin in socialnih veščin kot tudi pri učenju prilagoditvenih spretnosti in sprejemljivejših oblik vedenja.

V ospredje je postavljen učenec in njegova vloga pri oblikovanju lastne učne poti.

150 strani, A4 format

NAROČILNICA

Naročamo _____ izvodov **Formativno spremljanje kot podpora učencem s posebnimi potrebami**, priročnik za strokovne delavce (cena **11,90 €**)

Naročnik:

Naziv naročnika (šola, ustanova):

Ulica:

Kraj in poštna številka:

Davčna številka (za pravne osebe): SI

Datum: _____ Podpis: _____ Žig:

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Naročanje:
P Zavod RS za šolstvo
Poljanska c. 28
1000 Ljubljana
T 01 300 51 00
F 01 300 51 99
E zalozba@zrss.si
S www.zrss.si

Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo